

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Формирование навыка письма у обучающихся с умственной
отсталостью на уровне начального образования**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата

подпись

Исполнитель:
Петри Александра Дмитриевна,
обучающийся ОЛИГ-1601z группы

подпись

Научный руководитель:
Зак Галина Георгиевна,
к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
1.1. Понятие «письмо» как научный феномен.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	15
1.3. Особенности формирования навыка письма у обучающихся с нормой развития интеллекта и с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	18
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	34
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	34
2.2. Диагностический инструментарий, направленный на изучение сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	36
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	39

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
3.1. Составление коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование навыка письма на уровне начального образования	45
3.2. Анализ результатов реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование навыка письма на уровне начального образования.....	53
3.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по формированию навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Проблема исследования. Формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования является центральным звеном в дальнейшем получении знаний. На протяжении многих лет нарушение письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью изучали: А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, и другие [24, 25, 50]. Сложность в освоении навыка письма, а также недостаточность методических рекомендаций дают основания считать данную проблему актуальной.

Актуальность темы. Нарушение речи у обучающихся с умственной отсталостью на сегодняшний день является распространенной проблемой. Речь играет важную роль в жизни каждого человека. В первую очередь, она является средством общения людей между собой.

Для данной категории обучающихся характерны стойкие нарушения психической деятельности. Особенно ярко эти нарушения видны в познавательной деятельности, от которой зависит качество усвояемого материала.

К существенным затруднениям в овладении речью приводит общее нарушение интеллектуальной деятельности, которое усложняется недоразвитием речевого двигательного анализатора. Согласованное функционирование всех процессов, происходящих в головном мозге и других отделах нервной системы необходимо для нормального развития речевой деятельности человека.

Для обучающихся с умственной отсталостью развитие моторных функций происходит медленно. Данная категория обучающихся не может с требуемой точностью проконтролировать свои речевые движения.

Нарушение речи обучающихся с умственной отсталостью носит системный характер. Операции речевой деятельности у них оказываются несформированными. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все 4 компонента речи:

1. Фонетико-фонематическая сторона.
2. Лексика.
3. Грамматический строй.

Степень разработанности, место и значение в науке и практике.

Большинство обучающихся с умственной отсталостью в силу своих особенностей развития, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения многочисленных проблем в овладении школьной программой. Рассматривая письмо обучающихся с умственной отсталостью, ученые исследователи обычно имели в виду ее первоначальные этапы. Их усилия были направлены на анализ затруднений, которые обнаруживаются у детей при обучении. Однако проблема устранения нарушения письма, остается актуальной, т.к. в большинстве случаев эти нарушения остаются на протяжении всего времени обучения.

Объект исследования – навык письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Предмет исследования – процесс формирования навыка письма у умственно отсталых обучающихся на уровне начального образования.

Цель исследования – на основе анализа литературных данных определить степень сформированности письменных навыков у умственно отсталых обучающихся на уровне начального образования; составить и экспериментально апробировать содержание работы по формированию

навыка письма у умственно отсталых обучающихся; проанализировать и описать полученные результаты.

Задачи исследования:

1. На основе исследования психолого-педагогической литературы, рассмотреть особенности формирования навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

2. Экспериментально изучить и проанализировать особенности формирования навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

3. Составить содержание и апробировать методы работы по формированию навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

4. Изучить и проанализировать эффективность работы по формированию навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Основными методами работы были:

1. Исследование и анализ психолого-педагогической, методической и филологической литературы по проблеме исследования.

2. Изучение психолого-педагогической документации, характеризующей здоровье и развитие учащихся; анализ письменных работ обучающихся с умственной отсталостью.

3. Организация констатирующего эксперимента, проведение, анализ и обобщение результатов обучающего и контрольного экспериментов.

Нами был проведен педагогический эксперимент на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школы № 7 реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы» у обучающихся с умственной отсталостью в 3 классе, в количестве 10 человек. Дата проведения: 13.01.2020 г. – 05.03.2020 г.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Понятие «письмо» как научный феномен

Младшие школьники, обучаясь письменной речи в школе, проходят один из самых сложных этапов.

В литературе по психологии и педагогике понятие «письмо» считается сложным навыком, для развития которого требуется много времени, так как нужно снова и снова проходить несколько таких же этапов. В специальной учебной литературе понятие «письмо» рассматривается как сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором задействованы различные анализаторы: речи и слуха, двигательной речи, зрения, движения. Они устанавливают процесс тесной связи и взаимозависимости [46, с. 12]. От того на какой стадии усвоены определенные навыки, задачи и характер письма будет зависеть структура данного процесса. Прежде чем обучать письму, очень важно обратить внимание на навыки устной речи, так как они должны быть высокого уровня.

Чтобы сформировать опыт письма, нужен общий образ звуковых понятий, связь между звуками и буквами. Эти звуки и буквы означают, что эти звуки существуют в памяти, а также обобщенный и устойчивый образ фонем и морфем. Для того чтобы младший школьник смог прийти к правильной форме письма ему нужны определенные знания и умения. К таковым относятся, овладеть звуковым составом слов, навыками выделения составных фонем с другими, навыками распознавания позиций фонем в

словах в сочетании с другими, а также навыками определения позиций фонем.

Предпосылки для успешного овладения письмом будут отражены в:

- умении услышать точное звучание слова;
- разделении произношения и семантики слова;
- умении проанализировать четко выраженные звуковые компоненты в каждой части слова;
- понимании звукового состава слов, когда другие люди не могут четко произнести их.

Обычно письмо - это автоматический, целостный, всеобъемлющий процесс, а также имеющее сокращенные операции. Графический образ слова воспроизводится единичным действием автоматического действия под визуальным и двигательным контролем. Языковой уровень гарантирует использование языковых средств для письма и переводит внутренний смысл, сформированный на психологическом уровне, в словарные формы и синтаксические единицы - слова и фразы. Предпосылки для письменной речи включают: правильное произношение звуков, фонематическое восприятие, анализ и синтез звука, визуальное пространственное восприятие, слуховую и зрительную память, общую и мелкую моторику.

Некоторые иностранные экспериментаторы схожи во мнение про то - что письмо – это сложная задача, требующая овладения и интеграции ряда вспомогательных навыков. Ход письма объединяет познание, язык и моторику. Некоторые обучающиеся испытывают трудности в одном аспекте процесса, например, в написании разборчивого почерка или правописания, тогда как другим обучающимся сложно систематизировать и упорядочивать свои идеи. Трудности в одной области могут задержать развитие навыков в других областях, так как может быть затруднена отработка всех навыков письма. Дети часто испытывают это расстройство, поскольку мысли, которые движутся быстрее, чем их рука, могут воплотить их в письменные идеи на

странице. В реальных ситуациях у детей с первичным нарушением почерка часто возникают проблемы с орфографией без проблем с чтением [30, с. 32].

Далее приведены описания нарушений чтения, письма и орфографии. Хотя эти описания приведены отдельно, обучающиеся могут испытывать дефицит во многих областях. Например, часто одновременно возникают проблемы с распознаванием слов и пониманием прочитанного. Точно так же человек может иметь трудности с процессом написания, а также с созданием письменного продукта.

Наименование расстройства письма также различаются, в том числе дисграфия, нарушение письма, расстройство письма и определенное расстройство письма.

Расстройства чтения и письма могут возникать по отдельности, но часто встречаются вместе. Нарушение правописания может повлиять как на чтение, так и на письмо; между орфографией и чтением слов существует двунаправленная связь, так что сложность или прогресс в одной области могут влиять на производительность в другой области.

Если у обучающегося присутствуют нарушения хотя бы в одной из этих функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, звуковом анализе и синтезе, лексико-грамматической стороне речи, зрительном анализе и синтезе, пространственных представлениях, то может возникнуть нарушение процесса овладения письмом – дисграфия.

Вопросами развития графических навыков занимались такие ученые-методисты и педагоги, как Н. К. Аксенова, М. М. Безруких, В. А. Илюхина, И. Н. Садовникова, Е. И. Скиотис и другие авторы [1, 2, 20, 51, 52].

Графический навык представляет собой сложное рече-руко-двигательное действие, проявляющее себя как речевое (то есть интеллектуальное), и также как двигательное действие [22]. Поэтому на этапе обучения письму и формирования первичных графических навыков следует создать такие необходимые условия, в которых будут учитываться ведущие закономерности этого процесса [34].

Графический навык включает в себя ряд показателей, которые обуславливают успешность его формирования:

1. Сила рук и пальцев: способность оказывать силу против сопротивления с помощью рук и пальцев, что обеспечивает необходимую мышечную силу для контролируемого движения карандаша.

2. Пересечение средней линии: способность пересекать воображаемую линию, идущую от носа человека до таза, которая разделяет тело на левую и правую стороны.

3. Захват карандаша: эффективность удержания карандаша, позволяющая генерировать движения карандаша в соответствии с возрастом.

4. Зрительно-моторная координация: способность обрабатывать информацию, полученную от глаз, для управления, направления и направления рук при выполнении такой задачи, как рукописный ввод.

5. Двусторонняя интеграция: использование двух рук вместе с ведущей одной рукой (например, удерживание и перемещение карандаша доминирующей рукой, в то время как другая рука помогает, удерживая бумагу для письма).

6. Сила верхней части тела: сила и стабильность, обеспечиваемые плечом, позволяющие контролировать движения руки для хорошего контроля карандаша.

7. Манипуляции с предметами: способность умело манипулировать инструментами (включая удерживание и перемещение карандашей и ножниц) и контролируемое использование повседневных инструментов (таких как зубная щетка, щетка для волос, столовые приборы).

8. Зрительное восприятие: способность мозга интерпретировать и понимать визуальные образы, видимые глазами, например, буквы и цифры.

9. Доминирование рук: постоянное использование одной (обычно одной и той же) руки для выполнения задания, что позволяет развивать отточенные навыки.

10. Разделение рук: использование только большого, указательного и среднего пальцев для манипуляций, оставление четвертого и мизинца в ладони, стабилизируя другие пальцы, но не участвуя.

В формировании навыка письма описаны 3 ведущих этапа:

первый – аналитический – состоит в выделении и овладении рядом действий, усвоении содержания;

второй, условно обозначенный синтетическим – представляет собой соединение разных элементов в целое действие;

третий назван автоматизацией – представляет собой фактическое формирование собственно навыка письма, который характеризуется высоким уровнем усвоения и отсутствием этапов осуществления сознательной регуляции, а также контроля собственных действий.

Ведущими характеристиками автоматизации считаются быстрота, постепенность, простота выполнения, впрочем скорость не навязанная, а она дает натуральный итог развития движений, и постепенность (сочетание), которое возникает как результат образования навыка.

В последовательности вырабатывания опыта формирования навыка письма первый этап имеет сложную структуру и особенности, отличающие его от следующих этапов обучения и целостного навыка. Существующая закономерность первого этапа заключается в непосредственном внимании к графике (а именно, постоянный контроль, сравнение, исправление в процессе написания). На первом этапе движения при письме замедленны [34].

На этом этапе важное значение имеет зрительно-двигательный образ буквы, который представляет собой целостное, относительно оформленное движение руки при написании буквы на бумаге, которое может реализовываться на базе зрительного соотнесения ее формы, знания этапов написания ее двигательных элементов [34].

В одной из работ Д. Б. Эльконин написал: «В психологии на базе результатов исследований уже давно выявлены ведущие генетические связи между действием и отдельными операциями, которые показали, что ни одна

из сознательно контролируемых операций не способна быть такой, не проходя этапа формирования как реального сознательного действия. Например, учащийся списывает из учебника слова либо пишет изложение, либо пишет диктант. Во всех случаях обучающиеся пишет. Но в первом случае осознанная цель действия, то есть его предметом является графическая форма букв (а ведущие операции включают в себя зрительное восприятие, сравнение, техническую реализацию движений). Во втором случае целью является верное написание слов, а правильная форма букв представляет собой только операцию, а в третьем случае целью является выражение собственных мыслей, а орфография является только отдельной операцией. Но, не сформировав операции, невозможно реализовать (качественно) и отдельные действия, а также деятельность» [55, с. 122]. Следует подчеркнуть, что «школьники изначально, естественно, не могут самостоятельно поставить учебные задачи и реализовать действия по их решению», поэтому ведущая задача учителя на первых порах развития навыка заключается не только в определении конечной цели, но также в решении (реализации) данного действия [56].

Следовательно, опираясь на специфику первого этапа развития навыка письма – невозможно развить скорость письма и увеличить его темп. При анализе движений при письме исследователями было выявлено: у детей в течение 6 лет первого года обучения при условии писать быстрее скорость не увеличивается, а только уменьшается время микро паузы, то есть то время, которое нужно для осознания движения, формирования его и собственно оформления навыка письма. Первый этап развития навыка письма (в частности, букварный период) может значительно увеличиваться, расширяться, если методика обучения не является соответствующей основным этапам формирования навыка письма и возрасту ребенка.

Продолжительность и специфика 2 и 3 этапов обучения определяются успешностью развития навыка на первом этапе. Полагается, что развитие навыка письма заканчивается в 10-11 лет, то есть тогда, когда почерк уже

стабилен, когда повышение скорости, либо определенные дополнительные внешние условия – например, задания по грамматике, требования сосредоточить внимание на тексте, либо выражение мысли письменно, не будет портить почерк, а также не будут приводить к его нарушению [26].

Постепенно навык письма изменяется и меняется психофизиологическая структура данного процесса. Отделение разных звуков, трансформаций фонем в графемы, продумывание следующего движения, анализ его структуры и последовательности действий уже не отнимает столько времени, сколько требовалось на первом этапе. К концу первого года обучения скорость письма достигает от четырех-шести до десяти-двенадцати знаков в минуту у обучающихся 6 лет и от шесть-восемь до двенадцати-шестнадцати знаков у семилеток.

Таким образом, развитие навыка письма в начальной школе представляет собой длительный и сложный процесс. Он представляет сложность, не только по структуре, но и по психофизиологическим механизмам, которые лежат в его основе. Начальный этап развития навыка письма опосредует успешность всего навыка; на втором, и потом на третьих этапах, когда учащийся будет с легкостью писать не только отдельное слово, но и целую фразу, когда сможет формулировать и выражать свою мысль. Это будет уже собственно письменная речь, которая имеет определенные специфические нюансы и свою структуру, собственные механизмы и определенные сложности. Однако овладение письменной речью связано с тем, чтобы учащийся усвоил и смог отработать ряд приемов, которые подведут его к процессу письма, подготовят и облегчат для него овладение техникой письма» – так указывал Л. С. Выготский [6]. Однако данные положения совсем не означают, что формирование письменной речи учащегося может оформляться после того, как он смог усвоить технику письма; данные процессы протекают параллельно.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

В своих исследованиях ряд советских ученых, таких как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. И. Любовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др., раскрывают понятие умственная отсталость. К данному состоянию они относят те случаи, когда нарушается в первую очередь познавательная деятельность. Эти нарушения имеют стойкий и необратимый характер, а все это вызвано из-за органического повреждения коры головного мозга. Поэтому, диагностируя умственную отсталость, необходимо обращать внимание на следующие признаки:

1. Стойкость.
2. Необратимость дефекта.
3. Органическое происхождение дефекта.

Некоторые ученые, такие как М. С. Певзнер и Г. Е. Сухарева, описали личностные черты умственно отсталых обучающихся в области клинической психологии и экспериментальной психологии [41, 54]. В работе утверждается снижение инициативы и самостоятельности таких детей. В то же время эмоциональная сфера остается нетронутой. Большая часть обучающихся хорошо осведомлены об оценке своей личности от посторонних людей, поэтому они могут остро воспринимать критику в их сторону. Если учебная деятельность не будет относиться к их личным интересам, то стимулировать таких детей сложно. Но даже в случае успеха генерируемый импульс будет слабым и вскоре иссякнет.

Обучающиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями отличаются повышенным возбуждением или инертностью.

Большинство людей думают, что умственная отсталость необратима, но это не значит, что ее нельзя исправить. Под правильным влиянием педагогов и врачей у обучающихся с ограниченными интеллектуальными

возможностями можно увидеть положительную динамику в их развитии. Все занятия для таких детей должны проходить с постоянной периодичностью и последовательностью [48].

Большинство обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями имеют нарушения физического развития:

1. Дисплазия.
2. Повреждение в моторной сфере (мелкой и артикуляционной).
3. Трудности автоматического передвижения.

По Международной классификации (МКБ-10) различают: F70 – легкая умственная отсталость; F71 – умеренная умственная отсталость; F72 – тяжелая умственная отсталость; F73 – глубокая умственная отсталость; F78 – другие формы умственной отсталости; F79 – умственная отсталость неуточненная [57].

С позиции специальной психологии, умственная отсталость – это понятие, которое собирает в себя различные состояния и различные особенности развития в клиническом отношении групп школьников. Их объединяет наличие необратимого, очевидного недоразвития познавательной деятельности, которое вызвано ранним органическим повреждением центральной нервной системы. Помимо недостаточного интеллектуального развития, у обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями часто наблюдаются отклонения в области эмоционально-волевого поведения, нарушения интеллектуального развития могут сочетаться с дефектами физического развития [42].

Интеллектуальные нарушения и умственная отсталость обычно обнаруживаются и диагностируются в первый год жизни ребенка. Тем не менее, у каждого из детей будет в дальнейшем разная степень дефекта, определенная структура, темп и характер развития.

Поскольку у обучающихся с умственной отсталостью наблюдается задержка развития и снижение умственных способностей, также можно

рассмотреть множество психологических нарушений в моторной сфере, внимании, памяти, речи, мышление и высших эмоций.

Плохое развитие умственно отсталых школьников в области двигательной сферы проявляется в патологии, слабой статике и двигательной функции, страдает координация, точность и скорость самопроизвольных движений. Из-за своей неуклюжести они с трудом прыгают и бегают.

У разных групп таких детей также разная выраженность двигательных расстройств. Если у ребенка выявлена олигофрения тормозного типа, то у него мы можем наблюдать недоразвитие двигательных функций. Такой ребенок производит бедные и монотонные движения, их темп всегда медленный, чаще всего он вялый, неловкий и сами движения угловаты. В свою очередь, дети с глубокой степенью умственной отсталости, у которого преобладает процесс возбуждения, ведут себя иначе. У них отмечается гиперактивность, но они не могут целенаправленного и точно выполнять движения, поэтому им сложно даются движения на координацию, а также не умеют сами себя обслуживать [31].

У умственно отсталых обучающихся нарушено внимание, поэтому далее можно проанализировать его как два под процесса. К ним относятся сканирование или выборка доступных стимулов (полей стимулов) и реакция на эти стимулы, связанные с текущей деятельностью или задачей, ограничивая ненужные реакции. Этот метод изучения внимания имеет два преимущества: избирательная реакция. Его можно наблюдать и измерять без самоанализа, и, как и все ответы, его можно обрабатывать в соответствии с законом обучения. Например, трудно понять, как педагоги контролируют интенсивность опыта обучающихся, но они могут манипулировать стимулами, чтобы увеличить возможность избирательных ответов на них [32].

Характерной чертой мышления изучаемой группы обучающихся является беспорядок и бессистемность существующих идей и концепций.

Характеристикой мышления изучаемой категории детей является путаница, отсутствие или ослабление смысловых связей, сложность их установления, инертность, узость мышления и крайняя трудность обобщения. Детям легче всего даются простейшие обобщения. По сравнению с нормальными детьми, умственно отсталые школьники развиваются медленно из-за более низкого интеллектуального развития. В свою очередь хочется отметить, что таким детям сложно функционировать в социальной среде, что тесно взаимосвязано со степенью расстройства. Кроме патологии головного мозга, в нормальных социальных условиях на физические функции этих детей влияют и другие факторы. Конкретная среда, в которой растут дети с умственной отсталостью, может играть важную роль в улучшении или ухудшении функций детей [33].

Таким образом, психологические и педагогические характеристики детей с умственной отсталостью позволяют нам охарактеризовать их как особую группу обучающихся. К основным особенностям можно отнести психологические и физические недостатки и выраженные органические нарушения.

1.3. Особенности формирования навыка письма у обучающихся с нормой развития интеллекта и с умственной отсталостью на уровне начального образования

В исследованиях Г. Н. Рахмаковой, Е. И. Скиотис, Л. Ф. Спировой выявлены низкие показатели формирования письма у обучающихся. Авторами выявлены проблемы недостаточной сформированности мелкой моторики руки: отсутствие умений писать буквы слитно, то есть, используя двигательные элементы по строгому алгоритму; отсутствие умений соединять три вида соединения букв в слове [48, 52, 53].

М. М. Кольцова пришла к выводу, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, которые пишут исключительно левой рукой, имеют моторные затруднения. Это может быть связано с переучиванием. Таким обучающимся следует писать той рукой, которая для них удобнее [23].

У обучающихся с умственной отсталостью присутствуют сложности в координации мелкой моторики, что проявляется в отсутствии согласованных действий рук и их взаимной изменяемости. К этому заключению на основе проведенных исследований пришла Т. М. Головина [12].

Л. В. Занкова выдвинула предположение о том, что обучающийся с умственной отсталостью может иметь сложности во время сосредоточения на последовательности ряда операций, начиная новое задание. Ему может мешать суетливость, слабая моторика рук; рассогласование движений рук [18].

В работах Б. И. Пинского указано на то, что отставание в физическом развитии может быть выражено в случае реализации действий и заданий, которые требуют точных движений рук, проявления силы, быстроты реакции [45].

По данным исследования, которое было проведено И. А. Грошенковым, сложности в моторике у обучающихся с умственной отсталостью при реализации работы предполагают у ребенка наличия скоординированных действий, и если сначала недостаточно точным движением может испортить написанное, то впоследствии, в процессе, организованной последовательной работы, рука становится более сильной, движения увереннее и более точные, приобретает гибкость пальцев. Всё это приводит к развитию руки для письма [13].

По данным А. Н. Гвоздева, М. С. Певзнер –перечисленные нарушения связаны со слабым умением в согласовании работы обеих рук, координировать движения рук с движениями тела, осуществлять координацию сложными движениями. Сложности вызывает различие,

скорость, плавность интеграции в движение, переключение с одного действия на другое [9, 42].

Б. И. Пинский указывает, что обучающимся с умственной отсталостью затруднительно выбирать достаточный темп рабочих движений. Одни обучающиеся могут начать работать в слишком быстром темпе, что приводит к ухудшению её качества, к фиксации неверных движений; а другие обучающиеся даже после ряда тренировок могут выполнять работу в медленном темпе [45].

Как указывает С. Д. Забрамная, при обучении в специальном учебном учреждении обучающиеся с умственной отсталостью проявляют крайне низкий уровень сформированности базовых операций, осуществляемых с помощью пальцев рук. В частности, это обусловлено тем, что их пальцы крайне слабы, не могут удерживать мелкие предметы, они не способны реализовывать соотносящие, сопоставительные движения [17]. Особенно существенная в этом случае проблема формирования графомоторных умений у обучающихся с умственной отсталостью в начальной школе. Проблемы формирования навыков письма, по всей видимости, во многом объясняются спецификой учебной деятельности обучающихся: обучающимся характерны слабая целенаправленность действий, отсутствие умений анализировать и выполнять последовательно задания на уроке. Без указания педагогов, по всей видимости, обучающиеся не стремятся контролировать свои действия, выявлять и корректировать допущенные ошибки.

В процессе письма имеется три компонента: творческий, графический и орфографический. Обучающиеся с умственной отсталостью в начальных классах, по всей видимости, могут освоить только графический компонент. Л. С. Выготский полагал, что письменная речь выполняет важную функцию в развитии психики – она детерминирует развитие осознанной и произвольной устной речи. С детства ребенок постепенно начинает осознавать речь и может реализовывать речевые задания. По мнению Л.С. Выготского,

достигнуть высшей ступени в развитии речи могут помочь письмо и грамматика [7].

В силу того, что письмо представляет собой более позднюю и сложную функцию, то и письмо может нарушаться более грубо. При обучении письму могут образовываться проблемы в силу того, что оно базируется на психических процессах, которые еще полностью не сформированы или не начинали формироваться [8].

Отдельные ученые полагали, что проблемы в письме связаны с нарушением устной речи, отсутствием достаточной сформированности и управляемости психических процессов, проблемами с мелкой моторикой, нарушением чувства ритма и др. Чтобы реализовать коррекционную работу с учащимися, у которых нарушен навык письма, педагогам необходимо учитывать разные факторы готовности ребенка к обучению навыку письма [3, 5, 10, 11].

По данным В. П. Глухова благодаря письменной речи обучающийся «учится» осознанно воспринимать свои действия, научается произвольному оперированию собственными действиями и умениями. Благодаря письменной речи обучающиеся могут получить сведения об окружающем мире. Если у учащихся в достаточной степени развита ориентировка в звуковой структуре языка, а также сформировано познавательное отношение к собственной речи, то это будет влиять на эффективность обучения письму [10]. Психологи (Л. С. Выготский [8], Е. А. Кинаш [21], А. Р. Лурия [34], Ф. А. Сохин [49], Д. Б. Эльконин [55] и другие) указывали, что значимым этапом умственного развития является выделение учащимся новых для него объективных характеристик мира, что в свою очередь может приобретать практическое значение для овладения письмом.

Какими способами реализуется процесс письма, зависит от лингвистического уровня его организации. Как отмечает Л. С. Цветкова, этот уровень позволяет обеспечить письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации данного процесса, то есть позволяет перевести

внутренний смысл, формирующийся на психологическом уровне, в лингвистический код – то есть, в лексико-морфологические и синтаксические единицы, а именно, в слова и отдельные фразы. Л. С. Цветковой обобщены психологические условия лингвистического письма, описаны причины его нарушения или слабой сформированности, которые приводят в дальнейшем к сложностям в его формировании у обучающихся [56].

К показателям уровня готовности к обучению письму является умение оценить выполнение вербальной задачи; анализ возможных вариантов ее решения; отбор приемлемых языковых средств для ее реализации; сосредоточение внимания на вербальном действии; произвольная реализация в построении собственных высказываний.

В работах С. Д. Забрамной [17], Л. Г. Парамоновой [43, 44], О. В. Правдиной [47], раскрыт наиболее широкий подход к анализу нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью.

По данным вышеуказанных исследователей, важную функцию в письме реализуют такие психические процессы, как речеслуховое внимание, речеслуховая память, отдельные операции языкового мышления. Именно их слабое развитие или не сформированность приводят к нарушениям анализа и синтеза структуры слов у учащихся с умственной отсталостью. Помимо этого, на нарушения письма оказывают влияние и лингвистические факторы: звуко-слоговая структура слова, сложность отдельных конструкций слогов, длина ряда звуков.

Л. С. Выготский отмечал, что следует начинать обучение грамоте в том случае, когда психические функции уже сформировались в достаточной степени. По его мнению, обучение письму окажется эффективным, если будут учитываться возрастные особенности психических процессов учащихся: мышление, внимание, речь, память, в силу того, что у обучающихся с нарушением интеллекта выявлена низкая мотивация к обучению и сниженная потребность в ориентировочной деятельности, низкая активность, нарушения моторики, неустойчивость внимания, нарушения

памяти, то это приводит к слабому показателю развития готовности к обучению письму [8, с. 132].

Выявлен факт того, что на эффективность обучения письму влияют познавательное отношение к речи, а именно, осознанная ориентировка в звуковой структуре языка и его словарном составе. Передовым и эффективным методом обучения письму является аналитико-синтетический метод обучения, следовательно, фонематическая система языка должна быть развита еще с дошкольный период [15].

Многие авторы считали (Л. С. Выготский, Л. Н. Ефименкова, Р. Е. Левина, Н. А. йНикашина [8, 14, 26, 38]), что не форсированность фонематической системы, которая является основой речи и включающая в себя фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез, приводит к нарушению письма и влечет за собой изменение системы в целом. Более высокой степенью развития фонематической системы является фонематический анализ, несформированность которого вызывает трудности при обучении грамоте. В связи с нарушением у обучающихся фонематических процессов страдают звуковой анализ и синтез слогов и слов, что приводит к трудностям в обучении.

Проанализировав литературные данные таких ученых, как Е. Н. Винарской [4], Л. Я. Желтовской [16], позволили Р. И. Лалаевой [25] представить модель фонематического анализа. Рассмотрим ее подробнее.

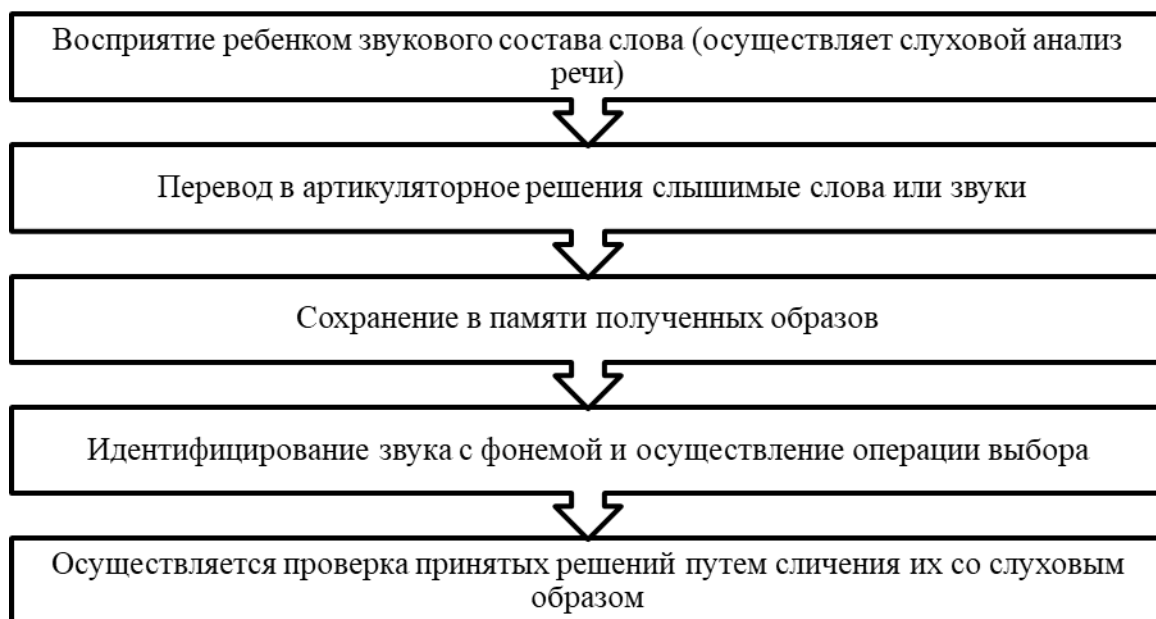


Рис. 1. Модель фонематического анализа (по Р.И. Лалаевой)

Чтобы уметь правильно проводить фонематический анализ необходимо определять порядок, положение и количество звуков в словах, различать на слух звуки и правильно относить их к определенной категории, а именно гласный или согласный звук, твердый или мягкий, ударный или безударный, также необходимо ориентироваться в слоговой структуре слов. Все начинается со звукового анализа слов, так как это основа, а далее знакомят с тем, какие характеристики имеют звуки, что такое ударение и слоговая структура слова. Прежде чем формировать умения анализа слов необходимо систематически развивать фонематические процессы, дать представления об элементарных формах фонем анализа, дать определения понятий «звук», «буква», «слово». Таким образом, у обучающихся лучше усваиваются противоположные фонемы и им легче различить по смыслу функции данных фонем. При анализе слов ребенок не просто занимается выделением и узнаванием отдельных звуков в слове, связывая его с буквой, а именно знакомит детей со звуковой системой языка. Также учит тому, как устанавливать связи между звуками, из которых состоят слова [25].

На сегодняшний день можно точно сказать, что неточность функции пространственного восприятия затрудняет развитие письменных навыков

24% обучающихся. Также наиболее типичной ошибкой при письме является невозможность связать буквы и строки в рабочей тетради, то есть невозможность ориентироваться в пространстве листа, смешивая верх и низ одинаковых букв (например, т– ш; п – и); Ошибка зеркального отображения, вызванная инверсией буквенных обозначений в противоположном направлении (с-э; б-д) [29].

По мнению А. Р. Лурия, в то время как формируется письменная речь, важна правильная артикуляция звуков. Обнаружив роль вербально-моторных ощущений в процессе письма, он пришел к выводу, что произнесение слов при написании – это не только «сопровождение» письма, но и важная часть, так как есть возможность «уточнить подлежащие написанию звуки, разделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы» [34, стр. 67].

Наблюдая за школьниками, В. А. Насонова выяснила, что произношение при письме очень важно. Младшие школьники никогда не пишут беззвучно. Сначала они произносят слова вслух, затем полутонами, затем шепотом, а затем про себя. Если запретить произносить слова при письме, это ухудшит работу и количество ошибок увеличится [37]. Помимо этого психофизиологической основы письма (например, чтения), в работу также включены анализатор моторики. Его формирование происходит в работе всех психофизиологических компонентов, и, кроме того, как полагают Р. Е. Левина и А. Р. Лурия, когда сформируется опыт звуковой генерализации и морфологического анализа [26, 34].

При написании слогов в тетрадь каждому обучающемуся необходимо правильно держать ручку и правильно разместить перед собой тетрадь, читать слог, который нужно написать, и разбивать его на несколько компонентов, то есть выполнять звуковой анализ. Далее произносимый звук записать буквой, при этом запоминая и сохраняя порядок этих букв, а затем записать их на строку, соблюдая правильное написание графем и все их соединения.

Из-за недостатков зрительного восприятия существуют препятствия для быстрого запоминания четких графических изображений букв, а также существуют препятствия для отличия их от похожих символов, а также трудности в установлении соответствия между печатными и письменными прописных и строчных букв. Поэтому в начале развития навыков письма большую роль играет формирование двигательных операций. Если общая двигательная координация движения нарушена или отсутствует (что проявляется при движении мышц руки), это помешает развитию навыков письма, кроме того, возникнут трудности в развитии навыков каллиграфии у младших школьников. Напряжение мышц руки, связанное с движением шеи и головы, и усиливающийся тремор быстро истощают нервы и физическую силу детей, что приводит к снижению концентрации и появлению ошибок при написании букв [35].

Помимо общих недостатков, которые следует учитывать при организации обучения младших школьников чтению и письму, существуют также типичные и индивидуальные характеристики, которые являются особенностями обучающихся или отдельного ребенка.

У части школьников есть дефекты зрительно-пространственной ориентации, они не могут овладеть письменными буквами, так как зеркально отображают их на письме. В процессе письма их работоспособность продолжает снижаться, а уровень умственной активности становится низким. Все это приводит к тому, что у них возникают трудности в овладении письменными навыками [36].

Поэтому при работе с такими обучающимися необходимо применять различные приемы, направленные на исправление недостатков, которые будут ориентированы на длительную работу. В то же время, будь то фронтальная или индивидуальная работа, сочетание различных методов работы приведет к успешному выполнению требований учебного плана. При изучении письменных характеристик школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями обнаруживается, что они заменяют

аналогичные буквы при написании слов. Е.А. Кинаш в своем исследовании указал, что неразвитость зрительных анализаторов и синтеза у таких школьников определяет частоту появления ошибок при написании похожих букв [21].

Согласно исследованию В. А. Насоновой, обучающиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями будут проявлять слабость в самоконтроле при письме. Для них характерно несовершенное зрение и двигательный контроль [37].

Контроль над графикой при написании слов у школьников слабый. Это проявляется в том, что форма букв далека от образца, расстояние между буквами неравномерное, наклон нарушен, буквы не выдерживают требуемой высоты, и они не соблюдают расположение букв вдоль линии, то есть они не сохраняют линейность, а также присутствуют другие ошибки при письме. Ошибки и трудности особенно очевидны при умении писать диктант или списывать текст с доски [35].

Способность анализировать и синтезировать входную визуальную информацию низкая, степень дифференциации визуального восприятия и анализа снижена, восприятие не может быть подчинено поставленной задаче, а уровень визуального и слухового понимания воспринимаемого материала низкий, что делает трудно распознать детали и знаки при письме. Формирование навыков усложняется у младших школьников и школьников с низким интеллектом. Одним из последствий этого может быть, например, забывание начертаний редких букв и их смешение с друг другом (ч и ц; ф и щ) или смешивание оптически похожих букв. Все это сильно усложняет начальное обучение, поэтому требуется корректирующая помощь [24].

У детей с органической травмой головного мозга из-за нарушения когнитивной деятельности часто обнаруживается недостаточная координация двигательных действий, особенно мелкой моторики. Кроме того, есть довольно резкие ненужные движения, и неумение распределять свою силу, трудно устанавливать нужную амплитуду и время на движение.

Нарушение моторной сферы в основном проявляется как недостаточное развитие мелкой моторики рук. Нарушения в движениях вызваны высшим уровнем моторной регуляции [21].

Школьникам с ограниченной подвижностью сложно овладеть письменными и грамотными навыками письма. У них особый почерк (сильное нажатие, неровные буквы). Некоторые из них изо всех сил пытались держать ручку и тратили много времени на подготовку к работе. При выполнении сложных упражнений, особенно у обучающихся с умственной отсталостью, увеличиваются дискинезии, в этом случае требуется точная и количественная сила мышц, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательных действий, речевая корректировка движений. Для младших классов умственно отсталых школьников овладение письмом – один из самых сложных видов [21].

Отметим, что навыки письма у обучающихся проблемно формируются за счет низкого уровня развития мелкой моторики рук: неумение связно писать буквы. Именно алгоритм строится на элементах движения и в соответствии с конкретной ситуацией; алгоритм из трех типов соединения букв в слове не могут быть реализованы данными детьми.

Сложность в овладении письмом связана с тем, что у обучающихся с низким интеллектом каждый процесс, необходимый для написания слов, очень несовершенен. При неумении правильно анализировать фонемы усложняет процесс разделения слов на составные части и делает невозможным однозначную идентификацию каждого выбранного звука. Из-за отсутствия правильного звукопроизношения сложно выполнять звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторики (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, нестабильность всей руки и т. д.), написание букв на строчке вызывает большие трудности.

В таблице 1 ниже перечислены ошибки письма, которые являются типичными ошибками умственно отсталых обучающихся с низкой способностью к письму [25].

**Характерные ошибки обучающихся с умственной отсталостью
при письме по данным Р.И. Лалаевой [25]**

№	Ошибки при письме	Пример
1	Пропуски букв и слогов	Трва – трава, кродил – крокодил, пинес – принес
2	Перестановка букв и слогов	Онко – окно, звял – взял, натуспила – наступила
3	Не дописывание букв и слогов	Красны – красный, лопат – лопата
4	Искажение слова	Наотух – на охоту, хабаб – храбрый
5	Слитное написание слов и их произвольное деление	Нас тупила – наступила, у стала – устала
6	Замена одной буквы на другую	Зуки – жуки, панка – банка, тельпан – тюльпан
7	Нарушение смягчения согласных звуков	Васелки – васильки, смали – смяли, кон – конь

На процесс овладения письменной речью во многом влияет в каком состоянии двигательная сфера. Среди обучающихся с умеренной умственной отсталостью отмечали недостаточность моторной сферы и слабое чувство ритма. В свою очередь это является важным условием формирования графической моторики и залогом успешного овладения процессом письменной речи [25].

Кроме того, это можно проследить серьезные нарушения двигательной способности пальцев, снижает память движений, а также проявляется неуверенность и медлительность.

В настоящее время существует множество классификаций дисграфии, но наиболее разумная классификация основана на несформированности определенных навыков письма. Данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии Ленинградского государственного

института образования им. А. И. Герцена [29]. Они выделили несколько типичных форм дисграфии:

Артикуляторно-акустическая форма. При данной дисграфии обучающиеся полагаются на свое произношение, которое нарушено, и пишут так, как произносят. Поэтому в первую очередь необходимо скорректировать звуковое произношение. В связи с нарушением вербальной речи эта форма признана М.Е. Хвацевым и обозначается фонологическим нарушением [46].

Этот вид нарушения фонем проявляется подстановкой, отсутствием букв и отсутствием звука в разговорной речи. Возможно, после коррекционной работы замена букв в буквах будет сохранена, это связано с тем, что у школьника не сформировали кинестетический образ звука и не поддерживали правильное произношение звука при внутреннем произношении.

Акустическая форма определяется как замена букв, соответствующих фонетически схожим звукам, но сами дети могут без ошибок произносить их в устной речи. Обычно происходит смешение звонких и глухих букв (б-п, в-ф, ж-ш и т. д.), свистящих и шипящих (ш-щ, з-ж и т. д.), аффрикатов (ц-с, ч-ш и т. д.), гласных (о-у, е-и). Точно так же при письме неверно указывается мягкость согласных. Данная дисграфия характеризуется необходимостью улучшения слуховой дифференциации по сравнению с разговорной речью, чтобы правильно распознавать фонемы и произносить слова.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Этот тип расстройства письма является наиболее распространенным среди обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями письма. На письме они могут пропускать буквы и слоги, меняют их порядок, не до конца пишут слова, а также могут написать лишние буквы. В свою очередь появляются контаминации – находят слоги разных слов в слове и пишут предлоги со словами или префиксами соответственно. Основной механизм этой формы – нарушение анализа и синтеза предложений в слова, слоги и фонемы [46].

Аграмматическая форма. Как отмечают Р.И. Лалаева [25], Л.С. Цветкова [56] и другие ученые, для аграмматической формы характерно недоразвитие грамматического строя речи. При письме обучающиеся допускают аграмматизмы, которые проявляются на уровне слов, фраз и предложений. Младшим школьникам тяжело усвоить правила изменения слов по падежам, числам и родам. Они не могут согласовывать слова друг с другом.

Оптическая форма. Данная форма дисграфии основана на недостаточно сформированном зрительно-пространственном представлении и визуальном анализе и синтезе. При письме буквы школьника искажаются: копируются неправильные элементы, «зеркальное» письмо, ненужные элементы не добавляются и не записываются. Также он может заменять и смешивать буквы с похожим написанием.

Умственно отсталым обучающимся обычно трудно держать ручки и карандаши. Они могут писать, не соблюдая строку, им сложно начертить прямую линию, поскольку для них характерна неточная координация и, как правило, отсутствие правильных двигательных действий. Причина такой ситуации в том, что у школьников с низким интеллектом возникают трудности с формированием графомоторных способностей [16].

Понимание любых грамматических фактов – сложный мыслительный процесс, требующий лингвистического и логического обобщения. Более того, обучающиеся с низким интеллектом из-за недостаточного развития речи и интеллекта обычно не могут понять абстрактную природу грамматических понятий, не могут выделить типичные характеристики грамматических особенностей и не могут установить связи между ними. Однако необходимо полагаться на грамматические исследования, поэтому необходимо начинать с примеров, которые легко понять конкретную основу изучаемой языковой категории. Например, М. Ф. Гнездилов считает, что удобно знакомиться с существительными гендерными категориями, такими как «учитель», «учитель», «продавец», «продавщица». Он считает, что это

дает обучающимся возможность понять суть конкретных грамматических понятий, основанных на определенных значениях. Для уточнения характеристики грамматических явлений и предотвращения их смешения М. Ф. Гнездилов рекомендует использовать методы сравнения и противопоставления. Он обращает особое внимание на следующие факты: «Изучение грамматики и орфографии может помочь учащимся понять основные законы своего родного языка и научиться использовать его во всех практических приложениях» [11].

Изучая нарушения письма у обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями, мы можем сказать, что у таких детей есть нарушения в основной операционной структуре, составляющей основу письма. У них отсутствует развитие слухового контроля, и они неточно распознают звуковые компоненты слов, также отсутствие визуального и кинестетического контроля при написании слов и предложений.

Следовательно, нарушенная работа анализаторов и психологических процессов приведет к ухудшению психофизиологической основы формирования речи. Обучающиеся с низким интеллектом будут развивать письменные навыки с определенными трудностями. Из-за низкого уровня познавательной активности, медленной обработки сенсорной информации, дефекты интеграции между анализом и направленной деятельностью, а также ослабление способности самоконтроля затрудняют овладение письменными навыками обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями. Все это приводит к ошибкам в этих навыках.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Рассматривая литературу по данной проблеме, можно сделать вывод, что формирование навыков письма – сложный процесс речевой

деятельности. Суть нарушения письменных навыков – это отсутствие сформированности фонемной системы, недостаточный словарный запас грамматической структуры языка и другие нарушения (Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова).

У обучающихся с умственной отсталостью могут возникать при письме разнообразные ошибки: подстановка, пропуск согласных и гласных, пропуск слогов и частей слов, переставлять местами буквы, наоборот добавлять что-то ненужное, отдельное написание каждой части слова, структурные аграмматизмы. Для таких школьников требуется специальная системная подготовка для исправления произношения звуков, обработки фонем, речевого словарного запаса и грамматических компонентов, моторики и конкретных ошибок письма. Для повышения эффективности необходимо совмещать медицинское сопровождение и педагогическое.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школы №7, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

В настоящее время срок обучения в школе составляет 9 лет. После окончания 9 классов выпускники продолжают обучение в 10-12 классах с углубленной трудовой подготовкой или в учреждениях начального профессионального образования. Обучение ведётся только на русском языке. Наполняемость классов – от 5 до 12 человек.

Цели образовательных учреждений:

- 1) осуществлять образовательную деятельность на основе адаптированной основной общеобразовательной программы – основная цель;
- 2) создавать ряд условий, обеспечивающих исправление отклонений в развитии, психологическую, педагогическую, медицинскую и социальную реабилитацию, всестороннюю социализацию и интеграцию обучающихся в общество;
- 3) создать определенные условия, чтобы обучающийся получил качественное образование.

Виды образовательных программ, реализуемых казенными учреждениями:

1. Основная образовательная программа. Реализовать соответствующие основные общеобразовательные программы – образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью и сочетанными нарушениями;

2. Дополнительные образовательные программы: Дополнительные общеобразовательные программы для школьников, в том числе программы по адаптации. В связи с этим, нами был проведен констатирующий этап экспериментального исследования.

В эксперименте участвовали обучающиеся 3 класса с легкой умственной отсталостью в возрасте 9 – 10 лет, в количестве 5 человек (Таблица 2). Характеристики обучающихся были составлены исходя из анализа документации, представленной на обучающихся образовательной организацией (данных протоколов ПМПК, педагогических характеристик на обучающихся) и собственных наблюдений автора исследования.

Таблица 2

Возраст и диагнозы обучающихся 3 класса

№ п/п	Код обучающегося	Возраст	Диагноз
1.	2105	9 лет	F-70 – Умственная отсталость легкой степени
2.	2240	9 лет	F-70 – Умственная отсталость легкой степени
3.	4115	10 лет	F-70 – Умственная отсталость легкой степени
4.	1318	9 лет	F-70 – Умственная отсталость легкой степени
5.	1415	9 лет	F-70 – Умственная отсталость легкой степени

2.2. Диагностический инструментарий, направленный на изучение сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Целью констатирующего эксперимента является выявление сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Реализация поставленной цели достигалась решением следующих задач:

1. Подбор диагностического материала для изучения уровня сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.
2. Проведение констатирующего эксперимента для определения уровня сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.
3. Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента уровня сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

На выявление уровня сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью был подобран диагностический материал на основе диагностических методик О. Е. Венедиктовой, Р. И. Лалаевой, Т. А. Фотековой [4, 25, 46]. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности обучающихся. Тексты для основных видов контрольных работ – диктантов и списываний, подобраны с учетом изученных правил и отработанного речевого и грамматического материала. Рабочие тетради по русскому языку, тексты словарных диктантов используются в качестве дополнительного материала.

Основными методами констатирующего эксперимента были: беседа, подражательно – исполнительные упражнения, наглядность.

Процесс исследования состоял из нескольких этапов, направленных на выявление уровня сформированности следующих навыков:

- Самостоятельного письма;
- письма на основе слухового восприятия;
- списывания с печатного текста;

На каждый этап исследования предполагалось по одной методике.

1. *Запись самостоятельно составленных предложений.*

Цель: выявление уровня сформированности самостоятельного письма, как одного из компонентов навыка письма, у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Форма проведения: фронтальная.

Инструктаж: Посмотри на иллюстрации, которые лежат перед тобой. Понятно ли тебе, что на них изображено? Составь три предложения по этим иллюстрациям и произнеси их вслух. Запиши эти предложения в свою тетрадь.

Используемый материал: Сюжетные картинки (1. Мальчик читает книгу. 2. Мама кормит ребенка. 3. Дети нюхают цветы.).

2. *Диктант.*

Цель: выявление уровня сформированности письма по слуху, как одного из компонентов навыка письма, у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Форма проведения: групповая.

Ход эксперимента: Обучающимся предлагается незнакомый для них текст.

Грибы.

В лесной тиши слышен птичий щебет. Хорошо идти по тропинке в тени лип и осин! Дети пришли в лес собирать грибы. Нина ищет лисички, а Лида - рыжики. Не каждый гриб найдёт место в корзинке. Поганки ядовиты. Они бывают похожи на хорошие грибы.

3. *Списывание с печатного текста.*

Цель: выявление уровня сформированности списывания с готового текста, как одного из компонентов навыка письма, у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования. Форма проведения: индивидуальная.

Форма проведения: индивидуальная.

Предлагаемый текст напечатан на отдельном листе. Шрифт Times New Roman 14.

Заглянула зима в лес. Нарядила она сосны и ели в снеговые шубы. До самых бровей надела им белоснежные шапки. Пуховые варежки дала веткам. Стоят лесные богатыри спокойно.

Нами были разработаны критерии оценивания обучающихся (Приложение 2). Использовалась балльная система оценки.

Для удобства анализа полученных результатов письменных работ дисграфические ошибки распределялись на группы: акустические (фонематические), ошибки на звуковой анализ и синтез и другие виды языкового анализа: слогового анализа, анализа предложений, аграмматические, оптические ошибки. Орфографические ошибки не учитывались. Группы ошибок определялись в соответствии с современной классификацией форм дисграфий: акустическая, аграмматическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая, артикуляторно-акустическая. (Р.И. Лалаева) [25]

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования приведен в следующем параграфе текущей главы.

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Анализ результатов исследования производился на основании изучения письменных работ учащихся в соответствии с описанными критериями оценок и соответствующих им бальных оценок.

Таблица 3

Показатели самостоятельного письма обучающихся 3 класса

№ п/п	Код обучающегося	Запись самостоятельно составленных предложений	Диктант	Списывание с печатного текста
1	2105	3	2	3
2	2240	2	1	1
3	4115	2	1	2
4	1318	2	2	2
5	1415	3	3	2

Материалы, представленные в таблице 3, показывают, что в процессе записи самостоятельно составленных предложений, обучающиеся допустили ряд ошибок. Ребенок под кодом 2105 безошибочно составил и записал три предложения. 2240 правильно составила три предложения, но при записи в тетрадь допустила несколько оптических ошибок (не дописывание элементов букв). 4115 безошибочно составил три предложения устно, но при записи в тетрадь пропустил слова в предложениях. 1318 не справился с устным составлением предложений, но с помощью педагога смог составить их верно. 1415 безошибочно справилась с данным заданием.

На рисунке 2 настоящего параграфа можно увидеть уровень качества записи самостоятельно составленных предложений.



Рис. 2. Показатели качества записи самостоятельно составленных предложений обучающимися с умственной отсталостью

На основании представленных графических данных видно, что высокий уровень выявлен у 40% учащихся; средний уровень – у 60%; низкий уровень не выявлен ни у одного из учащихся. В процессе написания диктанта и списывания было выявлено, что у всех учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью имеется большое количество ошибок. Дети были допущены различные виды ошибок.

Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки, выявлены у 50% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью. Примеры: щебет – чебет, ищет - ичит, птичий – птиший, корзинке - корщинке, рыжики -рышеки.

Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки, выявлены у 40% обучающихся с умственной отсталостью. Примеры: поганки – поханки, гриб – грип, в тени – в дени, ищет – ищед. Пропуски букв, обозначающих согласные звуки. Примеры: слышен – сышим.

Слитное написание служебных частей речи, выявлены у 30% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью. Примеры:

не каждый – некаждый, на хорошие грибы - нахорожие гребы, в корзинке – вкорзинке, на хорошие грибы – нагрибы.

Кинетические ошибки.

а) добавление лишнего элемента: и – ш, ц – щ (Мария У., Михаил С.), выявлены у 40% учащихся младших школьников с легкой степени умственной отсталостью;

б) не дописывание элементов букв: и, л, ш, у, выявлены у 40% обучающихся с умственной отсталостью;

в) замена сходных по написанию букв: Г – Р.

Обучающимся особенно плохо удавалось овладение правильным написанием букв в ситуации обучения безотрывному письму, что чаще всего приводило к добавлению лишних элементов к букве, ошибкам двигательного запуска (смещению букв по кинетическому сходству), неточности передачи графического образа букв, персеверациям. Рассмотрим примеры перечисленных ошибок.

Добавление лишних элементов к буквам. Данный факт мог быть связан с тем, что двигательные образы букв на начальном этапе обучения грамоте были еще недостаточно автоматизированы.

Распространенность следующего вида ошибок – ошибок двигательного (кинетического) запуска. К данному виду дисграфических ошибок относились смещения букв, сходных по написанию первого элемента.

Следующий вид ошибок – персеверации. Они проявлялись в повторях воспроизведённых ранее букв, слогов. Чаще в письменных работах младших школьников были повторы гласных букв. Неточности воспроизведения графического образа буквы в работах школьников в конце первого - начале второго класса преобладали в группе 58 зрительно-моторных дисграфических ошибок. Высокий уровень распространенности этих ошибок в работах учащихся частично мог быть связан с тем, что дети находились на начальном этапе овладения навыком письма.

На рисунке 3 настоящего параграфа можно увидеть уровень качества написания диктанта обучающимися.

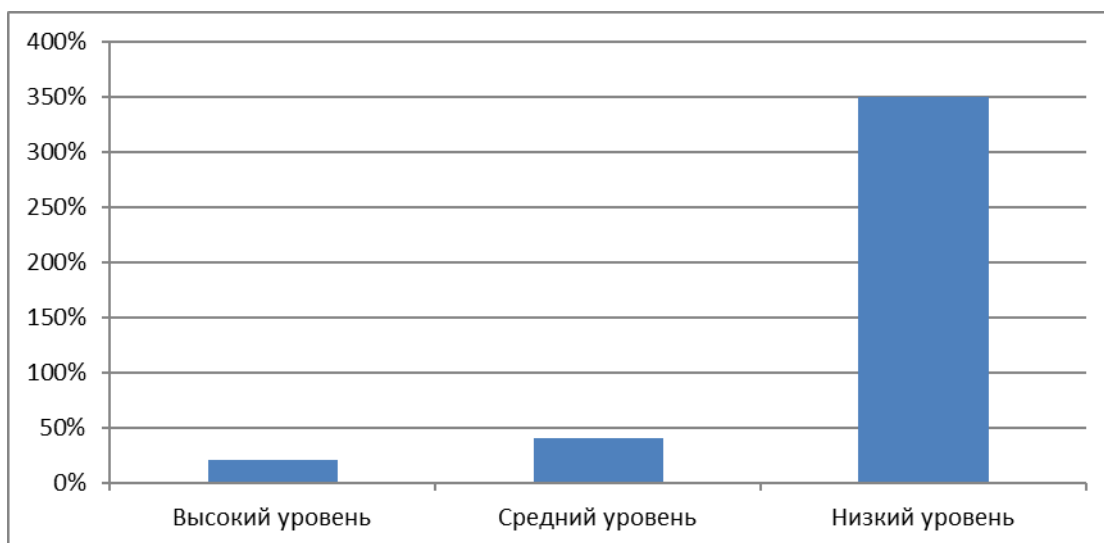


Рис. 3. Показатели качества написания диктанта обучающимися с умственной отсталостью

На рисунке 3 мы видим, что высокий уровень качества написания диктанта составило всего 20%; средний уровень – 40%; низкий уровень – 40%. Качественный анализ полученных данных позволяет заключить, что восприятие текста на слух и его запись является сложным заданием для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Сложности выражаются в ряде допущенных ошибок: замены согласных звонких и глухих, пропуски гласных и согласных звуков, ошибки фонематического восприятия – дети не различают на слух звуки, смешивают их, из-за этого допускают ошибки на письме. Также учащиеся допустили лексико-грамматические ошибки – проявляется это в стойких аграмматизмах, в отдельных или слитных написаниях слов. Самое большое количество ошибок по результатам анализа допустили 90% младших школьников, к ним относятся ошибки из категории языкового анализа и синтеза и проявилось это в отсутствии заглавной буквы в начале предложения, отсутствие знаков препинания в диктанте. Нами были обнаружены графические ошибки это,

замена букв по количеству элементов, зеркальное письмо, 45% младших школьников допустили ошибки данного типа.

Со списыванием с печатного текста успешно справилась лишь малая часть обучающихся с умственной отсталостью.

2105 списал печатный текст безошибочно.

2240 допустила ряд ошибок при переписывании текста. присутствовала замена и пропуск букв, перестановка и пропуск слов. В словах заменяла и пропускала большое количество букв.

4105 пропустил одно предложение при списывании текста.

1318 Допустил несколько дисграфических ошибок (смещение букв, употребление лишних согласных в словах).

1415 при списывании пропустила несколько букв и слогов в некоторых словах.

Ниже, на рисунке 4 можно увидеть уровень качества списывания с печатного текста.

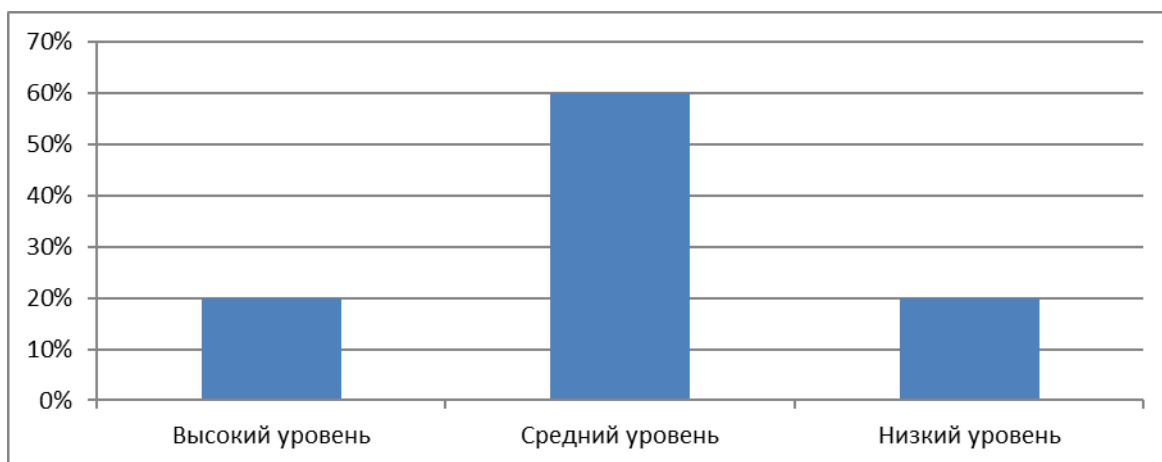


Рис. 4. Показатели качества списывания с печатного текста обучающимися с умственной отсталостью

Анализ полученных данных позволяет заключить, что только 20% учащихся выполнили задание на высоком уровне, 60% на среднем уровне и 20% на низком уровне.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Качественные и количественные результаты изучения процесса письма привели нас к выводу, что в начальной школе, которая реализовывала адаптивную основную общеобразовательную программу, большинство учащихся обнаруживали конкретные специфические ошибки в письме.

Это исследование позволяет выявить форму нарушения письменной речи, механизм нарушения, нарушение сенсомоторной функции и целостные звенья. Среди обучающихся с умственной отсталостью в начальной школе дисграфия обычно проявляется в сложных формах, в комплексе и сочетании с другими видами (например, дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.).

У умственно отсталых обучающихся выявлено поведение, нарушающее комплексные аналитические мероприятия при анализе морфемной структуры слов, анализе структуры предложений и звуковой структуры слов. Расплывчатое представление о слоговой структуре слов привело к большому количеству пропусков, замен и перестановок букв. Расплывчатое понятие морфологии слова определяет множество аграмматизмов, искаженных префиксов, суффиксов и окончаний, особенно при самостоятельном письме.

Пропуск целых слов, сплошное и раздельное написание слов – все это свидетельствует о нарушениях структуры предложения. Большое количество ошибок среди учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями на уровне начального образования связано с дефектами произношения речи.

Результаты исследования позволяют выбрать основу для составления плана корректирующего развития по устранению выявленных нарушений.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Составление коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Проанализировав литературу по исследовательской и экспериментальной проблеме, можно сделать вывод, что умственно отсталые обучающиеся обладают недостаточными навыками письма на уровне начального образования, что приводит к необходимости создать коррекционно-развивающей программу.

Пояснительная записка

Данная коррекционно-развивающая программа по формированию навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования разработана в соответствии с:

- Федеральным законом от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [39];
- приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с дополнениями от 26.11.2010 г. № 1241, от 22.09.2011 № 2357, 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 №1643, от 18.05.2015 №507, от 31.12.2015 №1576) [40];
- с учетом адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с умственной

отсталостью «Екатеринбургской школы № 7 реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, одним из компонентов АООП для обучающихся с нарушением интеллекта является коррекционно-развивающая работа, важной частью которой является развитие коммуникативных навыков и умений обучающихся. Нарушения языкового развития у таких детей имеют системный характер и затрагивают все компоненты речи: фонетику, лексику, грамматическую структуру и семантику.

Речевое развитие обучающихся характеризуется наличием стойких аграмматизмов, недостатков звукопроизношения, слоговой структуры. Обучающиеся имеют ограниченный словарный запас.

Многие затруднения обуславливаются неразвитостью мелкой моторики пальцев рук и недостаточной сформированности зрительно – двигательной координации, произвольного внимания, восприятия речи, зрительной памяти.

Данную коррекционно-развивающую программу возможно реализовать во внеурочной деятельности под названием «Азбука грамотности». Программа может являться расширением обязательной части адаптированной образовательной программы.

Цель программы – формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Программа направлена на решение следующих **задач**:

Коррекционно-образовательные:

1. Сформировать навык письма.
2. Сформировать представления о звуковом составе слова.
3. Сформировать умение составлять и распространять предложения, устанавливать связи между словами по вопросам.
4. Сформировать умение списывать рукописный и печатный текст целыми словами и словосочетаниями; писать под диктовку предложения и тексты.

5. Сформировать умение составлять небольшие собственные тексты по предложенной теме, рисунку;

Коррекционно-развивающие:

1. Развивать грамматическую и лексическую сторону речи.
2. Развитие навыков соотносительного анализа.
3. Развитие навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями).
4. Развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук.
5. Развитие навыков каллиграфии.
6. Развитие процессов памяти, мышления, внимания и восприятия.

Коррекционно-воспитательные:

1. Воспитывать у обучающихся уважительное отношение к родному языку.
2. Воспитывать у обучающихся интерес к письменной речи

Организационные особенности реализации проекта программы:

В данном проекте программы используется:

Форма - фронтальные коррекционно-развивающие занятия.

Формы занятий в основном носят игровой характер, который является наиболее интересным и доступным для обучающихся с умственной отсталостью. Занятия необходимо проводить не реже одного раза в неделю. В процессе обучения целесообразно использовать следующие методы:

1. Словесный метод (рассказ, объяснение, беседа, дискуссии).
2. Наглядный метод (демонстрация).
3. Практический метод (коммуникативные упражнения).
4. Игровой метод (ролевые игры).

Коррекционно-развивающая программа основывается на ранее полученных знаниях у обучающихся по речевой практике, русскому языку.

Описание места программы в учебном плане:

Занятия по коррекционно-развивающей программе «Азбука грамотности» входят в часть учебного плана, формируемого участниками

образовательных отношений. Занятия проводятся со всем классом. Срок реализации программы – 1 год, 1 час в неделю – 34 учебных недели, всего – 34 занятия в год.

Междисциплинарные и внутри предметные связи:

Занятия по коррекционно-развивающей программе «Азбука грамотности» соединены с такими учебными областями как: русский язык и речевая практика.

1. Планируемые результаты освоения обучающимися программы коррекционно-развивающего курса «Азбука грамотности»

Личностные результаты:

Минимальный уровень:

- сформировано адекватное восприятие оценки собственной деятельности, данной одноклассниками, учителем, умение признавать собственные ошибки.
- сформированы внутренняя позиция обучающегося на уровне положительного отношения к учебе как интеллектуальному труду, понятие ценности познавательной деятельности.

Достаточный уровень:

- понимание ценности нравственных норм, закрепленных в языке народа, для жизни и здоровья человека, умение соотносить эти нормы с поступками как собственных, так и окружающих людей (на уровне, соответствующем возрасту);
- чувства сопричастности к языку своего, чувство эстетической красоты и точности русского слова;
- осознания русского языка, как основного средства общения народов России.

Предметные результаты:

Минимальный уровень:

- списывать самостоятельно с рукописного и печатного текста;
- писать диктант (30 слов);

- уметь работать как в парах и в коллективе.

Достаточный уровень:

- уметь самостоятельно составлять и записывать предложения;
- уметь составлять письменный рассказ по иллюстрациям;
- уметь ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства с помощью учителя для успешного решения коммуникативных задач.

2. Содержание коррекционно-развивающего курса

Коррекционно-развивающая программа по формированию навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью включает в себя разделы, направленные на коррекцию нарушений письменной речи.

1. Звуки и буквы. Учить различать на слух гласные и согласные звуки. Учить выделять согласный и гласный звук в словах, анализировать звуковые сочетания, слова; определять наличие звука в слове ударного гласного в начале и конце слова. Формировать фонематическое восприятие на основе четкого различения звуков по признакам: глухость – звонкость; твердость – мягкость. Закрепить навык практического употребления различных слоговых структур и слов доступного звуко-слогового состава.

2. Развитие навыков словообразования. Отличия однокоренных и родственных слов. Закрепить навык правильно находить корень в слове. Уметь соотносить слово с его схемой. Отработать навык нахождения безударной гласной в корне слова и правильно подбирать проверочные слова. Уметь образовывать сложные слова и написать их. Находить приставки в словах и знать их правописание. Объяснять значение различных суффиксов. Правильно подбирать нужный суффикс для образования слов нужного значения. Закрепить навык написания суффиксов. Тренироваться в морфологическом разборе слова, подбирать слова к схемам.

3. Развитие навыков согласования слов.

Уметь дать характеристику и различать между собой части речи. Правильно подбирать вопросы к существительным, прилагательным,

глаголам. Определять род, число, падеж существительных и прилагательных. Тренироваться в написании окончаний существительных и прилагательных. Сформировать понимания особенностей взаимосвязи различных частей речи.

4. Лексика.

Уметь подбирать синонимов и антонимов к различным частям речи. Находить антонимы и синонимы в тексте. Преодолевать неоправданный повтор слов. Сформировать понятия «фразеологизм», «фразеологический оборот», «крылатые слова и выражения». Работать по развитию понимания фразеологизмов, крылатых выражений и употреблению их речи. Уметь подбирать синонимов и антонимов к фразеологизмам.

5. Текст.

Устанавливать смысловые связи между предложениями в составе текста. Познакомиться с понятием «текст», его признаками: смысловой целостностью и законченностью. Уметь определять тему и основную мысль текста. Составлять текст по опорным словам, вопросам, плану. Разбивать текст на смысловые части и давать заглавие, составлять план текста. Использовать синонимы для редактирования текста. Пересказывать тексты. Рассказывать устные сочинения. Составлять описательный, повествовательный тексты и текста-рассуждения.

Таблица 4

Календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающего курса «Азбука грамотности»

№ п/п	РАЗДЕЛ, ТЕМА
Звуки и буквы	
1	Звук и буква. Гласные звуки и буквы. Звукобуквенный анализ слов.
2	Деление слов на слоги. Правила переноса.
3	Согласные звуки: звонкие и глухие, твердые и мягкие. Обозначение твердости и мягкости согласных гласными
4	Правописание парных звонких и глухих согласных в конце слова.

Продолжение таблицы 4

5	Правописание парных звонких и глухих согласных в середине слова
Развитие навыков словообразования	
6	Состав слова. Разбор слова по составу
7	Корень слова. Однокоренные слова. Слова родственные и однокоренные. Подбор родственных слов.
8	Образование сложных слов. Соединительная гласная в сложных словах.
9	Словообразование. Образование слов при помощи приставок.
10	Предлоги и приставки
11	Словообразование. Образование слов при помощи суффиксов.
Развитие навыков согласования слов	
12	Род имени существительного. Дифференциация существительных разного рода.
13	Употребление существительных в форме единственного и множественного числа именительного падежа.
14	Употребление существительных в форме единственного и множественного числа дательного падежа.
15	Употребление существительных в форме единственного и множественного числа именительного и винительного падежей.
16	Слова, обозначающие признаки предметов.
17	Согласование прилагательных с существительными в роде и числе
18	Слова, обозначающие действия предмета.
19	Подбор глаголов к существительным
20	Имя числительное. Согласование числительных с существительными в роде.
Лексика	
21	Антонимы. Подбор антонимов к словам. (конспект урока Приложение 3)
22	Синонимы. Употребление синонимов в речи. 44 Синонимы. Употребление синонимов в речи.
23	Однозначные и многозначные слова.
24	Прямое и переносное значение слова.
25	Образные слова и выражения.
26	Фразеологизмы. Фразеологические обороты. Крылатые слова и выражения.
Текст. Порядок слов в предложении.	
27	Границы предложения.

Продолжение таблицы 4

28	Границы предложения. Порядок слов в предложении
29	Текст. Признаки связного текста.
30	Типы текста.
31	Текст-повествование Схема построения повествовательного текста
32	Текст-описание.
33	Текст-рассуждение. Схема построения текста-рассуждения.

На формирующем этапе эксперимента нами была реализована часть программы. Этой частью являлся раздел «Лексика» и «Текст». Всего было проведено 12 уроков. Темы уроков:

1. Антонимы. Подбор антонимов к словам. (конспект урока Приложение 3)
2. Синонимы. Употребление синонимов в речи.
3. Однозначные и многозначные слова.
4. Прямое и переносное значение слова.
5. Образные слова и выражения.
6. Фразеологизмы. Фразеологические обороты. Крылатые слова и выражения.
7. Границы предложения. Порядок слов в предложении
8. Текст. Признаки связного текста.
9. Типы текста.
10. Текст-повествование Схема построения повествовательного текста
11. Текст-описание.
12. Текст-рассуждение. Схема построения текста-рассуждения.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Екжанова, Е. А. Е.А. Стребелева. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Прсвещение, 2003.
2. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов- 2-е изд., испр. - М.: издательство ГНОМ и Д, 2008.
3. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты

занятий для логопедов- 2-е изд., испр. - М.: издательство ГНОМ и Д, 2008.

4. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов- 2-е изд., испр. - М.: издательство ГНОМ и Д, 2008.

5. Прищепова И.В., Недоленко С.В., Прищепова П.А. Диагностика недостатков письма у младших школьников. - СПб: Издательский дом «Литера», 2016.

6. Яворская О. Н. Занимательные задания логопеда для школьников (2-3 классы). - СПб: КАРО, 2015.

Примерная коррекционно-развивающая программа «Азбука грамотности» в 3 классе может быть рекомендована педагогам образовательных организаций для обучающихся с умственной отсталостью, так как она способствует формированию навыка письма.

3.2. Анализ результатов реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование навыка письма на уровне начального образования

Для того, чтобы показать эффективность проведенной работы по коррекции нарушения письма у умственно отсталых обучающихся, был проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведен по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в констатирующем эксперименте. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности обучающихся. По итогам проведенной работы были проведены качественная и количественная оценки нарушений встречающихся у обучающихся с умственной отсталостью.

Результаты исследования формирования навыка письма обучающихся

3 класса после проведения формирующего эксперимента представлены в Таблице 6 настоящего параграфа.

Таблица 5

Показатели навыка письма до и после проведения формирующего эксперимента

Код испытуемого	Запись самостоятельно составленных предложений		Диктант		Списывание с печатного текста	
	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.
2105	3	3	2	2	3	3
2240	2	3	1	2	1	2
4115	2	2	1	2	2	3
1318	2	2	2	3	2	3
1415	3	3	3	3	2	2

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у обучающихся повысились показатели при записи самостоятельно составленных предложений (2240 повысила показатель с двух баллов до 3). Ниже, на рисунке 5 можно увидеть положительную динамику после реализации контрольно-развивающей программы.

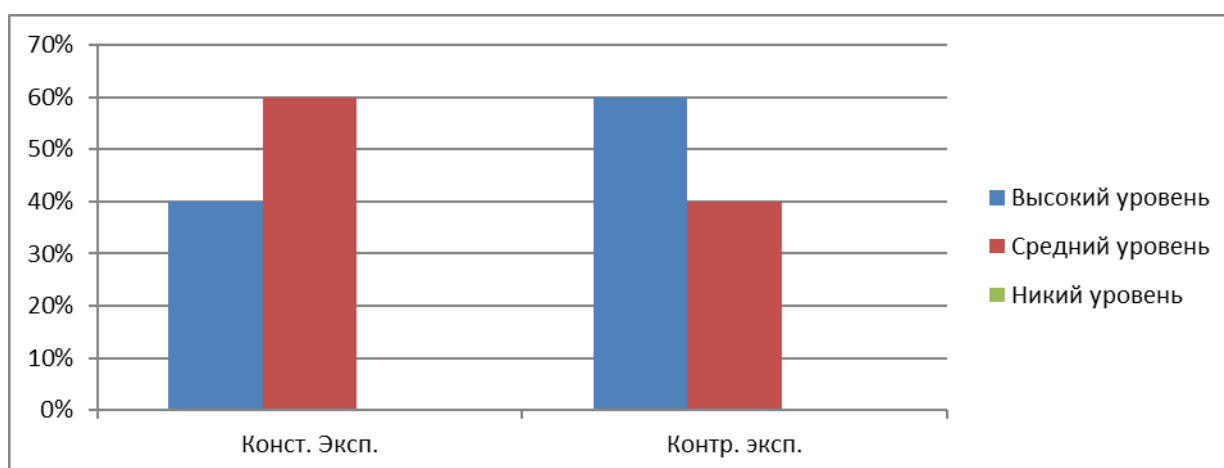


Рис. 5. Показатели качества записи самостоятельно составленных предложений обучающимися с умственной отсталостью

При написании диктанта несколько обучающихся повысили свои показатели на один балл (2240, 4115, 1318). Увеличилось количество учащихся с высоким показателем записи самостоятельно составленных предложений. Уменьшилось количество учащихся со средним показателем. Полученные данные свидетельствуют об эффективности проведенной коррекционно-развивающей программы, соответствии подобранных упражнений поставленным целям.

Ниже, на рисунке 6, можно увидеть положительную динамику написания диктанта после реализации контрольно-развивающей программы.

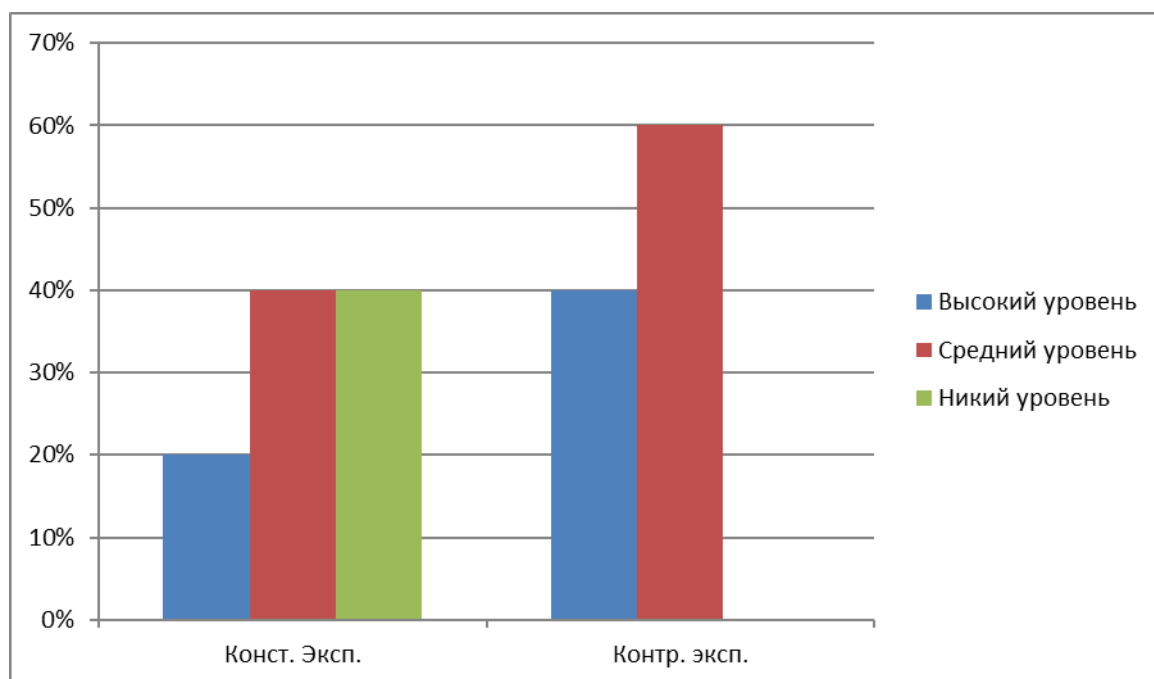


Рис. 6. Показатели качества написания диктанта обучающимися с умственной отсталостью на базе начального образования

После проведения констатирующего эксперимента мы получили следующие результаты по написанию диктанта: высокий уровень – 20%; средний уровень – 40%; низкий уровень – 40%. Реализовав коррекционно-развивающую программу, обучающиеся показали следующие результаты написания диктанта: высокий уровень – 40%; средний уровень – 60%; низкий уровень – 0%. Следовательно, увеличилось количество учащихся со средним

и высоким показателем качества написания диктанта. Разработанная программа способствовала формированию навыков у учащихся правильно воспринимать речь на слух, записывать текст и допускать гораздо меньше фонетико-фонематических ошибок, лексико-грамматических ошибок.

При списывании с печатного текста обучающиеся: 2240, 4115, 1318, также повысили свой результат на один балл. Ниже, на рисунке 7, можно наглядно проследить динамику списывания с печатного текста.

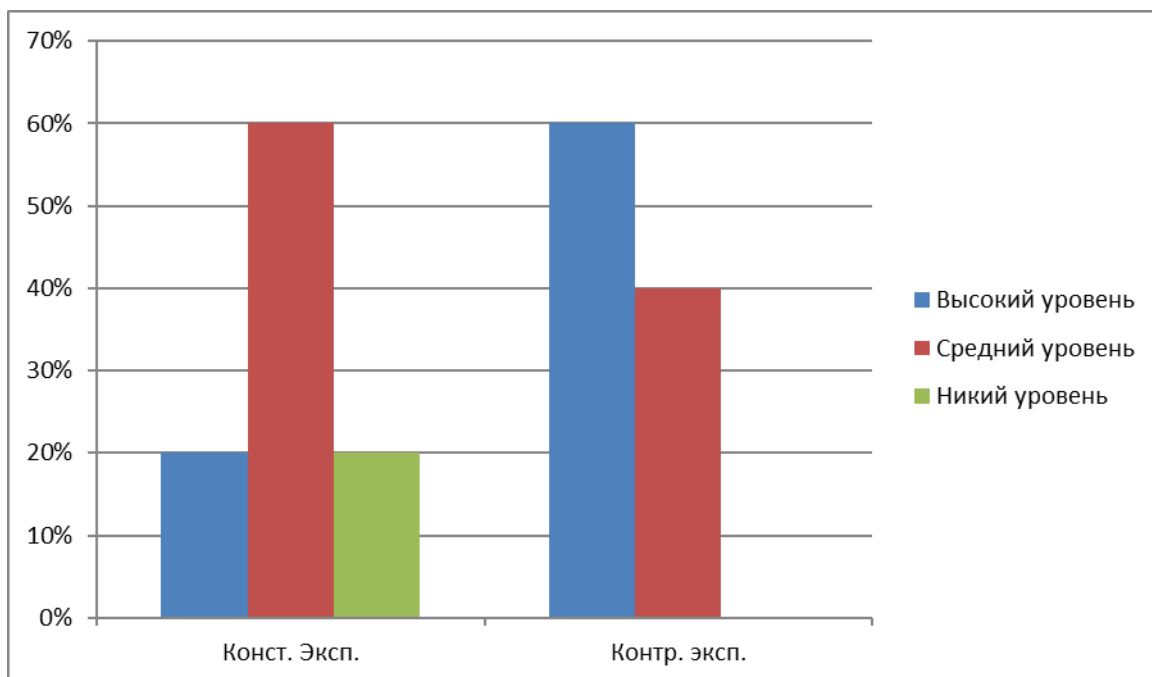


Рис. 7. Показатели качества написания диктанта обучающимися с умственной отсталостью на базе начального образования

После проведения констатирующего эксперимента мы получили следующие результаты обучающихся с умственной отсталостью по списыванию с печатного текста: высокий уровень – 20%; средний уровень – 60%; низкий уровень – 20%. Реализовав коррекционно-развивающую программу обучающиеся показали следующие результаты написания диктанта: высокий уровень – 60%; средний уровень – 40%; низкий уровень – 0%. Анализ результатов показателей навыка письма показал положительную динамику у обучающихся. Однако, по-прежнему, наблюдались ошибки воспроизведения графически сходных букв: оптические ошибки, смешения

кинетически сходных букв, неточность воспроизведения графического образа букв (обедать – одедать). Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных (обедать – обетать). Замены и смешения букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звука: твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв между собой (бабочку-бабучку). Ошибки в написании заглавной буквы и точки в каждом предложении.

3.3. Методические рекомендации педагогам и родителям по формированию навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Благодаря анализу нашей работы можно определить принципы коррекционной работы, которые могут быть применены для развития навыков письма для умственно отсталых обучающихся в начальной школе [2; 17; 19; 21; 24; 26; 27; 31; 35]. Данные принципы представлены ниже, поэтому рассмотрим их.

Принцип комплексности – коррекция должна быть организована как воздействие единого клинического, психологического и педагогического метода (важно учитывать клинические, психологические и педагогические факторы в развитии дошкольников; вести записи данных об их развитии).

Принцип системности – означает: исправление письменной, а также устной речи; развитие умственных процессов детей (внимание, память, восприятие, мышление); формирование их познавательной деятельности; установление связей между различными функциональными системами для обеспечения перехода на качественно новый этап развития ребенка; использовать систему методик; использовать методическую систему для комплексного исследования детей (необходимо изучить взаимосвязь между

расстройством письма и особенностями когнитивного развития детей); последовательность занятий по коррекции речи (занятия не должны проводиться время от времени, но должны следовать определенной логике и регулярно).

Принцип учета симптоматики – представляет собой учет степени нарушения письменной речи (в нашем исследовании выявлены обучающиеся с тяжелыми и легкими формами дисграфии, поэтому содержание коррекционной работы должно быть ориентировано на них).

Патогенетический принцип – показывает необходимость изучения этиологии, механизма и структуры дисграфии.

Принцип последовательности – письменная речь – это сложная многоуровневая деятельность, которая включает в себя большое число операций, каждая из которых обеспечивается операциями различных функциональных систем и их взаимодействием во время деятельности. Как указала Р. Лалаева [26], для стандартизации общей деятельности процесса письменной речи необходимо не только сформировать один вид операции, но и автоматизировать его. Поэтому работу по логопедии нужно проводить в следующем порядке:

- 1) Сформировать или исправить нарушение письма и рассмотреть всевозможные причины его возникновения.
- 2) Автоматизировать эту операцию.
- 3) Включить эту операцию в общую структуру деятельности. Поэтому важно начать коррекционную логопедическую работу с выявления и устранения причин нарушения письма. Также важно развивать психические процессы, отвечающие за нормальное развитие письменной (и устной) речи, то есть внимание, память, восприятие и мышление;

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации – этот принцип основан на теории сложной структуры психических функций и представлении о речи как сложной функциональной системе. Формирование психических функций высокого уровня при разработке онтологии - это

сложный процесс организации функциональных систем. На ранних этапах развития детей эта функция осуществляется с участием различных анализаторов, а именно на основе полимодальных афферентацией.

В процессе онтогенеза между разными участками коры головного мозга образуются сложные связи, поэтому их функции совмещаются. Чем больше анализаторов задействовано в коррекционной работе, тем больше различных областей мозга, обеспечивающих ее работу, и тем сложнее образуются связи в коре головного мозга. В свою очередь, это обеспечивает более сильное усвоение определенных знаний, навыков и умений. Поэтому в процессе корректирующих мер логопеды должны полагаться на зрительный, слуховой, тактильный и кинестетический анализаторы.

Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции – улучшая работу всех анализаторов, участвующих в работе письма, но полагаясь на полностью сформированные функции для обеспечения компенсации дефектных или незрелых функций.

Принцип деятельностного подхода – приданном принципе необходимо учесть ведущую деятельность конкретной возрастной группы (Л. Выготский) [7]. В младшем школьном возрасте процесс коррекции должен основываться на образовательной деятельности с игровыми элементами. Другими словами, логопедическая коррекция должна учитывать основные виды детской деятельности, но при этом необходимо учитывать конкретное содержание и задачи коррекционной работы, а также делать упор на лично важные виды деятельности. Поэтому на раннем этапе обучения детей, у которых проявляются дисграфические нарушения, необходимо создать условия, сочетающие в себе виды игровой и образовательной деятельности. Это занятие может быть в форме игры, но направление должно быть познавательным и учебным. Такая организация деятельности основана на предпосылке достижения целей, связанных с занятием детьми тематической позиции, с целью адаптации к новому учебному и игровому опыту. В то же время в процессе коррекции логопеду необходимо решить несколько задач.

Во-первых, трансформация основных психических новообразований, которые развиваются у детей при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту, является необходимым условием учебной деятельности. Во-вторых,, формирование психологического потенциала обеспечивает успех уже в более новых видах деятельности.

Принцип управления психическим развитием ребенка – используя этот принцип необходимо помнить о теории ведущей роли в психологическом развитии детей. При помощи взрослых происходит развитие у ребенка, так как он принимает активное участие в его жизни (Л.С. Выготский) [7]. Реализация этого принципа основана на организации деятельности совместно со взрослыми и детьми, в которой взрослые принимают активную позицию в качестве носителей образа действий. При этом больше всего на начальном этапе должен помочь логопед, потом количество следует уменьшить, и каждый последующий шаг деятельности будет передаваться ребенку для достижения уровня самостоятельного исполнения.

Принцип поэтапного формирования психических функций – при реализации этого принципа необходимо помнить о теории планомерного формирования деятельности, при котором происходит переход от внешнего активного действия к внутреннему, совершаемые действия считаются многоступенчатым процессом. Логопедическую работу следует проводить систематически, чтобы была определенная последовательность для того, чтобы сформировать определенные психические функции, а не как обычную тренировку, направленную только на индивидуальные навыки и умения.

Принцип личностного подхода – данный принцип важен для эффективной коррекционной работы по логопедии. Организуя свою работу с обучающимися, логопеды должны сохранять положительное отношение детей в ходе работы, научить преодолевать существующие трудности, устанавливать эмоциональную связь с логопедом.

В процессе формирования письменных навыков умственно отсталых обучающихся в начальной школе необходимо учитывать следующие

факторы, а именно в каком эмоциональном состоянии находится ребенок, степень понимания своих собственных проблем и отношения к ним, а также насколько он замотивирован на работу.

В данной работе мы определили следующие направления работы, с целью развития навыков письма у обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями на уровне начального образования:

1. Коррекция нарушений звукопроизношения.
2. Развитие фонематического восприятия.

Данное направление работы может проводиться в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза (Р. Лалаева [26]).

3. Формирование навыков языкового анализа и синтеза может проходить в выделенной Р. Лалаевой [26] последовательности.

4. Анализа текста.

Планирование уроков внутри данного направления может выглядеть следующим образом:

- «Речь. Предложение» (4 занятия).
- «Предложение. Слово» (6 занятий).
- «Деление слова на слоги» (5 занятий).
- «Перенос слова» (1-2 занятия).
- «Звуки речи» (2 занятия).
- «Гласные и согласные звуки» (9 занятий).
- Диктант (1 занятие).
- «Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака» (2 — 3 занятия).
- «Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда» (4 занятия);

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Мы провели экспериментальное исследование, основанное на поставленных нами целях, и само исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе мы выбрали экспериментальную группу по 5 человек в каждой. В этой группе были школьники, испытывающие трудности с овладением письмом. На втором этапе экспериментального исследования были выявлены основные проблемы в формировании письменных навыков обучающихся. Данные, которые мы получили в результате исследования, показывают, что для преодоления трудностей развития навыков письма необходимо разработать коррекционно-развивающуюся программу.

По результатам контрольного эксперимента обучающимся в настоящее время смогли определить уровень письменной речи.

Следовательно, проведенная коррекционная работа показала высокую эффективность у умственно отсталых школьников на уровне начального образования и имеет положительную тенденцию в формировании навыков письма.

В ходе работы мы давали педагогам и родителям советы о том, как развивать навыки письма для умственно отсталых обучающихся в начальной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование навыков письма вызвало большие трудности у умственно отсталых школьников с начальным уровнем образования, что подтверждает актуальность данной темы исследования. В специальной педагогике и психологии следует отметить, что формирование у таких обучающихся письменных навыков имеет особенности, связанные с отклонением интеллекта и психофизического развития (недоразвитие мелкой моторики, низкий уровень интеллектуального развития, сложности во взаимодействии между анализаторами и т. д.).

Мы выделили исследовательскую проблему. Формирование навыков письма у умственно отсталых обучающихся в начальной школе является ключевым звеном для дальнейшего приобретения знаний. Нарушения письменной речи у обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями на протяжении многих лет изучали следующие ученые: А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева и другие [16, 18]. Данная проблема на сегодняшний день остается актуальной, так как сложность овладения письменными навыками и недостаточное количество методических рекомендаций дают для этого повод.

Целью нашего исследования было определение степени сформированности письменных навыков умственно отсталых школьников на начальном уровне образования на основе анализа литературных источников; написать и с помощью эксперимента проверить содержание работы, которое направлено на формирование письменных навыков у умственно отсталых школьников; получив нужные результаты, проанализировать и описать их.

Мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Исследовать литературу по психологии и педагогике и на ее основе рассмотреть особенности письменной речи умственно отсталых обучающихся в начальной школе.

2. На уровне начального образования провести экспериментальное исследование и анализ формирования письменных навыков умственно отсталых младших школьников.

3. Создать содержание и проверить эффективность методов работы, которые направлены на формирование навыков письма у умственно отсталых школьников на начальном уровне образования.

4. На уровне начального образования проследить и провести анализ влияния работы по формированию навыков письма у умственно отсталых обучающихся.

Рассматривая литературу по данному вопросу, можно сделать вывод, что формирование навыков письма – сложный процесс речевой деятельности. Суть нарушения письменных навыков – это отсутствие сформированности фонетической системы, отсутствие лексико-грамматической структуры языка и другие нарушения (Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова).

У обучающихся с умственной отсталостью могут возникать при письме разнообразные ошибки: подстановка, пропуск согласных и гласных, пропуск слогов и частей слов, переставлять местами буквы, наоборот добавлять что-то ненужное, отдельное написание каждой части слова, структурные аграмматизмы. Для таких школьников требуется специальная системная подготовка для исправления произношения звуков, обработки фонем, речевого словарного запаса и грамматических компонентов, моторики и конкретных ошибок письма. Для повышения эффективности необходимо совмещать медицинское сопровождение и педагогическое.

В процессе нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент по определению уровня сформированности письменных навыков обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями на начальном уровне образования. Качественные и количественные результаты процесса письма позволяют нам сделать вывод о наличии обучающихся, которые допускают на письме специфические ошибки, в

школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы.

В свою очередь разработанные материалы для диагностики позволяют выделить форму дисграфии, механизм нарушения, нарушение сенсомоторной функции и целостные звенья. По результатам исследования мы смогла выбрать основу для составления плана коррекционного развития по преодолению выявленных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью.

Мы определили задачи по изучению навыков письма обучающихся с ограниченными интеллектуальными возможностями в начальной школе:

1. Определить характер трудностей и степень отставания в навыках письма.
2. Изучить основные языковые и устные навыки, необходимые для грамотности.
3. Провести качественный и количественный анализ результатов исследования умственно отсталых обучающихся.

Среди обучающихся с умственной отсталостью в начальной школе дисграфия обычно проявляется в сложных формах, в комплексе и сочетании с другими видами (например, дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.).

У умственно отсталых обучающихся выявлено поведение, нарушающее комплексные аналитические мероприятия при анализе морфемной структуры слов, анализе структуры предложений и звуковой структуры слов. Расплывчатое представление о слоговой структуре слов привело к большому количеству пропусков, замен и перестановок букв. Расплывчатое понятие морфологии слова определяет множество аграмматизмов, искаженных префиксов, суффиксов и окончаний, особенно при самостоятельном письме.

Отсутствие слов в предложениях, сплошное и раздельное написание слов – все это свидетельствует о нарушениях анализа структуры предложения. Большое количество ошибок среди умственно отсталыми обучающихся в начальной школе связано с дефектами звукопроизношения.

По результатам контрольного эксперимента обучающимся в настоящее время смогли определить уровень письменной речи.

Следовательно, проведенная коррекционная работа показала высокую эффективность у умственно отсталых школьников на уровне начального образования и имеет положительную тенденцию в формировании навыков письма.

В ходе работы мы давали педагогам и родителям советы о том, как развивать навыки письма для умственно отсталых обучающихся в начальной школе.

Таким образом, в процессе исследования поставленные цели были достигнуты. В результате можно согласиться с экспертами по коррекционному обучению в том, что развитие навыков письма у младших школьников с умственной отсталостью имеет свои особенности, а процесс формирования навыков будет сопровождаться трудностями, связанными с особенностями нейропсихологического развития обучающихся выбранной нами категории.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
2. Безруких, М. М. Еще раз о письме и почерке / М. М. Безруких // Советская педагогика. -1987. - №5.
3. Буцикина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо моторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцикина. - М.: Логопед, 2005. - №3. - С. 84-94.
4. Винарская. Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1987.
5. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений (5-е изд.) / Л. С. Волкова. - М.: Владос, 2004. - 704 с.
6. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. - М.: АПН РСФСР, 1956. - 519 с. 13.
7. Выготский, Л. С. Мышление и речь: собрание трудов / Л. С. Выготский. - М.: Лабиринт, 2011. - 640 с. 14.
8. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1995. - 527 с.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М. : АПН РСФСР, 1961. - 471 с. 17
10. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. - М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2005. - 351 с.
11. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1965. - 272 с.

12. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М.: Педагогика, 1990. – 120 с.
13. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Грошенков – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
14. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. - 112 с.
15. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
16. Желтовская, Л. Я., Формирование каллиграфических навыков у младших школьников / Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова. – М.: Просвещение, 1987. – 124 с.
17. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – М.: 1998. – 94 с.
18. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М.: 1988. – 5 с.
19. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 200 с.
20. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В. А. Илюхина // Начальная школа. – 2008. – №8. – С. 16-19.
21. Кинаш, Е. А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОУ компенсирующего вида / Е. А. Кинаш // Дефектология. – 2007. – №6. – С. 60-66.
22. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 69 с.

23. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 193 с.
24. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
25. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
26. Левина, Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 38с.
27. Леонтьев, А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1969. – 397 с. 32.
28. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - М.: Просвещение. 1969. - 214 с. 33.
29. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: уч. пособие / Под ред. Л. С. Волковой – С - Пб: ДЕТСТВО – ПРЕСС, - 2004
30. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
31. Лубовский, В. И. Динамика развития детей – олигофренов / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер. - М.: АПН, 1963. – 223 с.
32. Лубовский, В. И. Динамика развития детей – олигофренов / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер. - М.: АПН, 1963. – 223 с
33. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
34. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.– 98 с.
35. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко. – СПб: Стройлеспечать, 1990. -64с.

36. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед, 2004. - №2. – С. 4-14.
37. Насонова, В. А. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития / В. А. Насосова // Дефектология. – 2007. – №2. – С. 41-46.
38. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - 189с.
39. Об образовании: федер. закон / под ред. В. Усанова. – М.: Эксмо-Пресс, 2020. – 224 с
40. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: федер. закон / в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357.
41. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М.: Академия, 2002. – 207 с.
42. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М.: Академия, 2002. – 207 с.
43. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006. - 128с.
44. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей/ Л. Г. Парамонова. – Спб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. – 286с.
45. Пинский, Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. - М.: Педагогика, 1977. – 128 с.
46. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: учебное пособие /Под ред. О.Б.Иншаковой – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 240 с.

47. Правдина, О. В. Логопедия. / Учеб.пособие для студентов дефектолог. Фак - тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. / О. В.Правдина. - М.: "Просвещение", 1973. – 272с.
48. Рахмакова, Г. Н. Некоторые особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. /Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 2004. – №2. – С. 10-14.
49. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. /Е. Н. Российская – М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.
50. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 282 с.
51. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 118с.
52. Скиотис, Е. И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. / Е. И. Скиотис // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 24-27.
53. Спирова, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1976. – 64с.
54. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. - М.: Медгиз, 1959. - 406 с.
55. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова. – М.: Интор, 1998. – 110 с.
56. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета,письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М.: «Юристь», 1997.
57. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). – Электрон. дан. – М., 2019. – URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 20.10.2020).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Типология и механизмы специфических ошибок письма

(Садовникова И.Н.)

1. На уровне буквы и слога (ошибки звукового анализа, фонематического восприятия, смешение букв по фонематическому сходству, персеверация, антиципация).

Пропуски букв и слогов. Они свидетельствуют о том, что школьник не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например, «кчели» качели, «мачки» мальчики. Это приводит к искажению и упрощению структуры слова.

Перестановки букв и слогов свидетельствуют о трудностях анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура может сохраняться при данном виде ошибок: «чунал» чулан. Отмечаются перестановки букв и с искажением слоговой структуры слова.

Вставки букв. При стечении согласных (особенно, когда один звук взрывной): «душинный» душный. Вставление гласной, уже имеющейся в составе слова: «дружено» дружно. В отдельных случаях повторение может происходить и с согласным: «сахахрный» сахарный.

Смешение букв по кинетическому сходству, т. е. смешение кинем – двигательных программ буквы.

2. На уровне слова (слитное написание смежных слов, раздельное написание частей слова, пропуск слогов, контаминации, аграмматизмы).

Раздельное написание частей слова возникает тогда, когда приставки или первая буква напоминают предлог, союз, местоимение, например, «началась», «с мотри», «я сный». Данная ошибка также может возникнуть при стечении согласных из-за меньшей артикуляционной слитности

произношения: «тол стый», «к ричит»; при нарушении слогораздела на стыке предлога и следующего за ним слова: «н адереве».

Слитное написание служебных частей слова: «кдому», «надереву». Отмечается и слитное написание двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни».

Контаминации – соединение двух слов в одно, например, «блзм» была зима. Являются грубым нарушением звукового анализа.

3. На уровне предложения (границы предложения, употребление предлогов). Отсутствие границ между предложениями (заглавных букв и точек). Данное нарушение объясняется тем, что школьник на начальном этапе обучения письму с трудом усваивает разделение текста на речевые единицы. Причиной также может стать не сформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз и соотносить его с правилами пунктуации.

Аграмматизм – нарушение согласования и управления, изменение слов по категориям числа, падежа, рода, времени, например, «зеленая яблоко» – зеленое яблоко, «засыпанным снегом лес» – засыпанный снегом лес, «по дорожках сада» – по дорожкам сада. У школьников также возникают трудности в письме, связанные с употреблением предлогов: их опущение, замена или удваивание.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Критерии оценивания диктанта обучающихся с умственной отсталостью 3 класса

№п/п	Баллы	Критерии
1.	3 балла	не более 1-2-х ошибок дисграфического характера
2.	2 балла	не более 4-х ошибок дисграфического характера
3.	1 балл	множественные стойкие специфические и орфографические ошибки (5 и более ошибок).

Примечание: в письменных работах не учитываются 1-2 исправления. Наличие трех исправлений на изученное правило соответствует одной орфографической ошибке. Ошибки на не пройденные правила правописания не учитываются.

За одну ошибку в диктанте считается: 1/ повторение ошибок в одном и том же слове (например, в слове «лыжи» дважды написано на конце «ы»). Если же подобная ошибка на это правило встречается в другом слове, она учитывается;

2/ две негрубые ошибки: повторение в слове одной и той же буквы; не дописывание слов; пропуск одной части слова при переносе.

Ошибки, обусловленные тяжелыми нарушениями речи и письма у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), следует рассматривать индивидуально для каждого ребёнка. Специфическими для них ошибками являются замена согласных, искажение звукобуквенного состава слов (пропуски, перестановки, добавления, не дописывание букв, замена гласных, грубое искажение структуры слова). При выставлении оценки все однотипные специфические ошибки приравниваются к одной орфографической ошибке. При небрежном выполнении письменной работы, большом количестве исправлений, искажений в начертании букв и их соединений оценка снижается на один балл, если это не связано с нарушением моторики у обучающегося.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Запись самостоятельно составленных предложений учащимися 3 класса

Работа 2105

Мальчик читает книгу.
Мама кормит ребёнка.
Дети нюхают цветы.

Работа 2240

Мальчик читает книгу.
Мама кормит ребёнка.
Дети нюхают цветы.

Работа 4115

Мальчик читает книгу.
Мама кормит ребёнка.
Дети нюхают цветы.

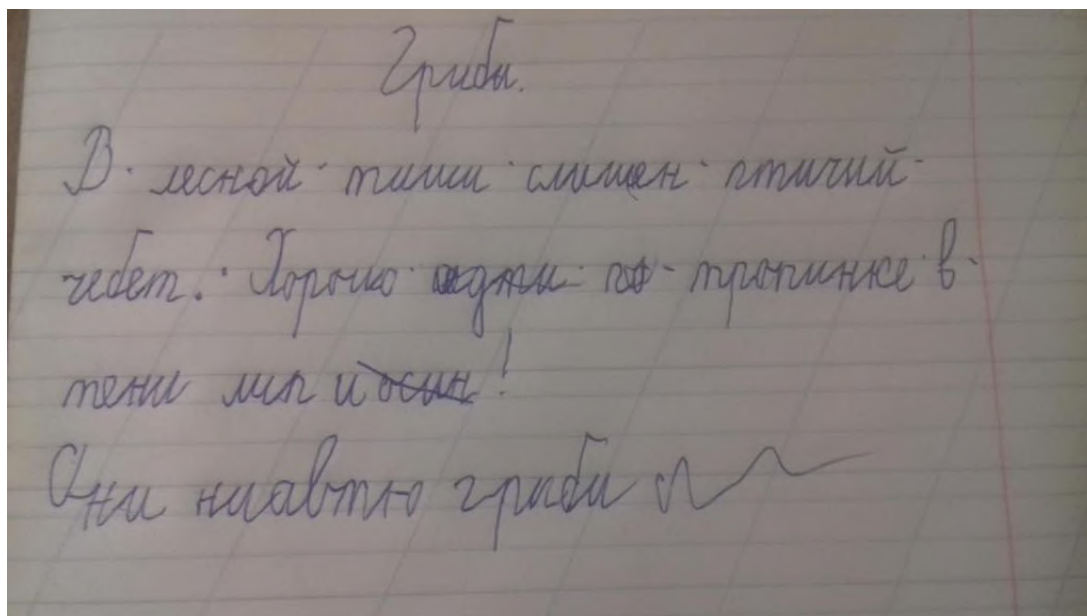
Работа 1318

Мальчик читает книгу.
Мама кормит ребёнка.
Дети нюхают цветы.

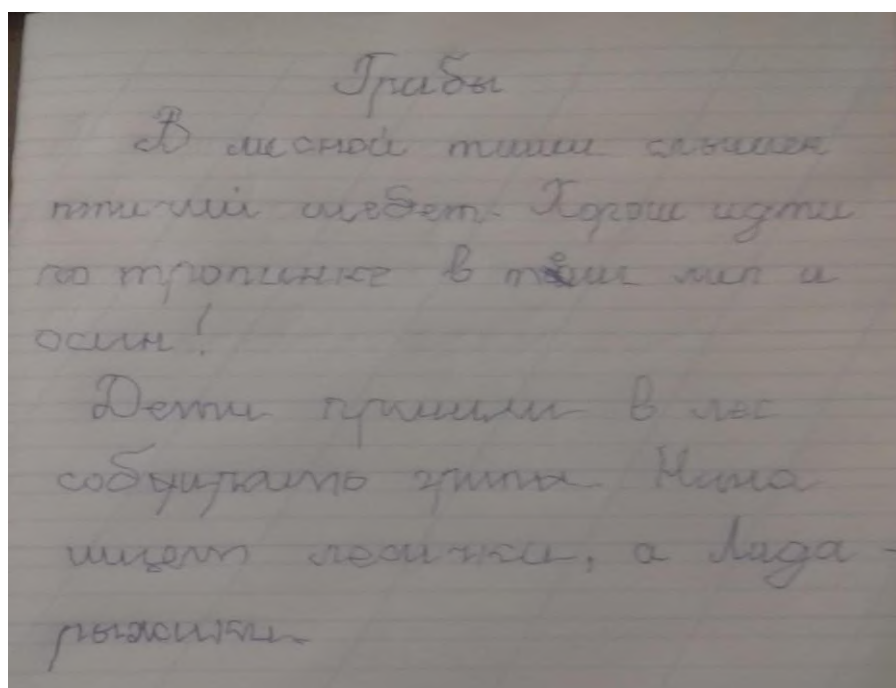
Мальчик читает книгу.
Мама кормит ребёнка.
Дети хотят играть.

Образцы написания диктанта учащимися

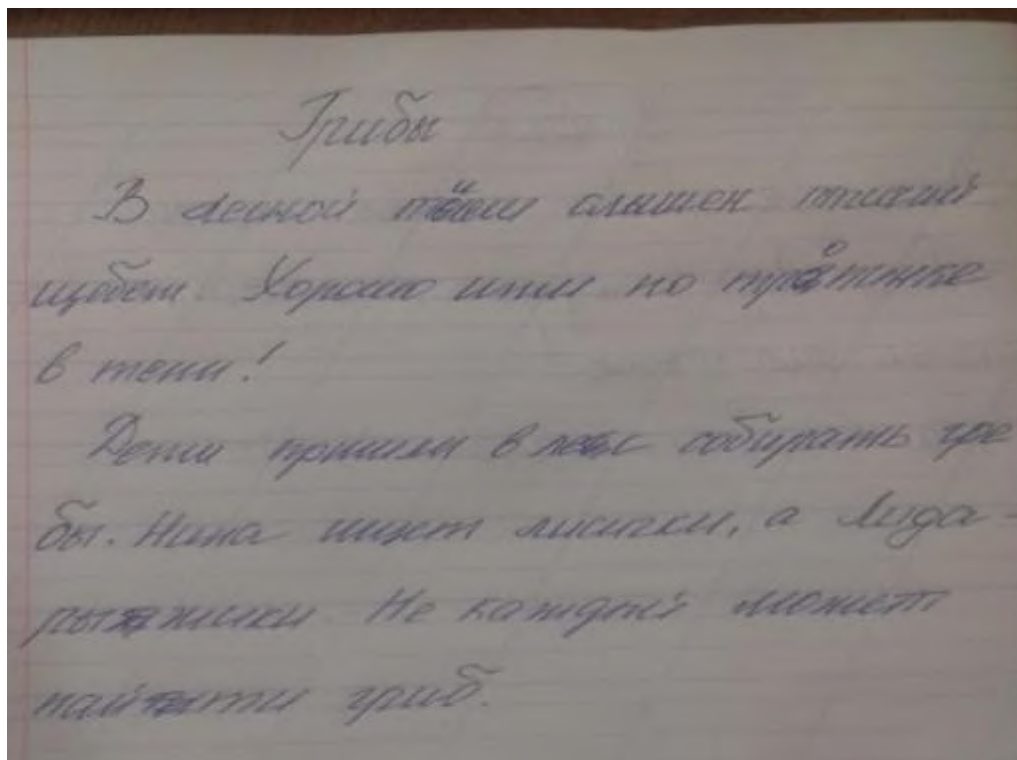
Работа 1318



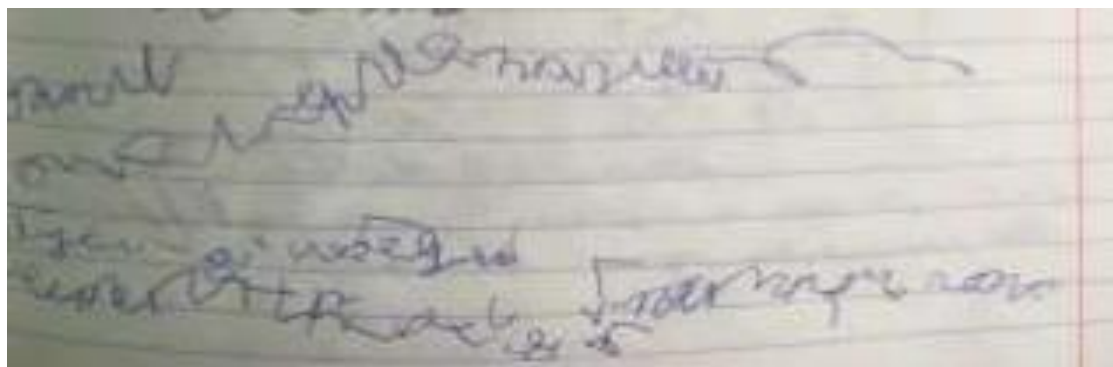
Работа 1415



Работа 2105



Работа 4115



ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Обучающийся: Петри Александра Дмитриевна

профиль подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, «Олигофренопедагогика»

Тема ВКР: Формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Качества выпускника, выявленные в ходе его работы над ВКР:

Сформирована готовность к проведению педагогического обследования обучающихся с ОВЗ (с умственной отсталостью); анализу результатов комплексного педагогического обследования обучающихся на основе использования психолого-педагогических классификаций нарушений развития; к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ (с умственной отсталостью); выполнить работу по актуальной теме в соответствии с требованиями ФГОС ВО (3+); оригинальность текста ВКР – 64%.

самостоятельность: проявилась на протяжении всей работы;

ответственность: показала умение адекватно воспринимать рекомендации руководителя и вовремя вносить коррективы в работу с целью повышения ее качества;

умение организовать свой труд: умение выстроить план проведения экспериментального исследования позволило структурировать материал; провести констатирующий этап экспериментального исследования и обработать его результаты; составить коррекционно-развивающую программу и методические рекомендации по ее реализации;

добросовестность: результаты исследования представлены в установленные сроки;

систематичность работы: прослеживалась на всех этапах работы над ВКР;

Характер отношения к работе над ВКР:

личный вклад в обоснование выводов и предложений: выводы сделаны самостоятельно, сложности (трудности) работы над ВКР преодолевались в процессе дистанционных консультаций с руководителем.

Вопросы:

1. Каким образом осуществлялся выбор методик для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования?

2. Может ли коррекционная программа, направленная на формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью, составленная Вами, реализовываться в условиях дистанционного обучения?

Рекомендации: результаты исследования могут быть представлены на конференциях различного уровня, опубликованы в виде тезисов или статей.

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:

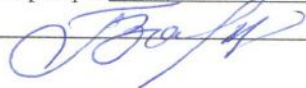
ВКР может быть допущена к защите и заслуживает оценки «хорошо».

Ф.И.О. руководителя ВКР: Зак Галина Георгиевна

Уч. звание: доцент Уч. степень: к. п. н.

Должность доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии

Подпись: Зак Г.Г.



Дата 28.01.2021



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	Петри Александра Дмитриевна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, группа ОЛИГ-1601z
Название работы	«Формирование навыка письма у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования»
Процент оригинальности	64

Дата 01.02.2021

Ответственный в
подразделении

Е.А. Покрас
(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов